Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9170635
Centre d'intérêt : 751

Dufort, Jean-Guy.

Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils : rapport final / Jean-Guy Dufort, Christiane Dufour ; Ministère de l'éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Direction des ressources didactiques, Le Laboratoire d'écriture et sa boîte à outils. -- [Québec] : La Direction générale, 1990.
vi, 121 f. , 28 cm + annexe F (52 f.).

Doc. d'acc. : L'atelier d'écriture et son coffre à outils : un projet de recherche et de développement expérimental réalisé en collaboration avec le Ministère de l'éducation du Québec : rapport final / Jean-Guy Dufort. 1989 [i.e.] 1990. Code: DRD-90-0013. Code: DRD-90-0038.
Bibliogr. : f. [119]-121.

Vedette(s)-secondaire(s) : Dufour, Christiane • Québec (Province). Direction des ressources didactiques • Laboratoire d'écriture et sa boîte à outils (Projet)

Descripteur(s) : Français (Langue) • Ecriture • Logiciel • Enseignement assisté par ordinateur • Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Mentor (Logiciel) • MacWrite (Logiciel) • Le Conjugueur (Logiciel)

Ce rapport décrit un projet qui avait pour but d'expérimenter un environnement informatique (ensemble de logiciels) pour l'apprentissage de l'écriture au primaire. Plus spécifiquement, ce projet visait à développer une approche pédagogique dans un tel environnement. Ce projet s'est réalisé avec quatre classes de quatrième, cinquième et sixième années du primaire. Ces élèves ont eu accès à un atelier d'écriture six périodes par semaine. En 1989-1990, une des classes en était à sa deuxième année d'expérience tandis qu'une autre en était à sa troisième année. La classe de quatrième et une classe de cinquième utilisaient pour la première fois les ressources de cet atelier d'écriture. Les logiciels utilisés dans le cadre de l'atelier étaient les suivants: Mentor (version 1.22), MacWrite (version 5.01), LE CONJUGUEUR. Au cours de l'expérimentation, l'accent a été mis sur l'ensemble du processus d'écriture, c'est-à-dire sur les activités préparatoires (lectures, discussions, recherches, etc.) et les mises en situation, les activités de réchauffement, les diverses étapes d'objectivation-révision portant sur le contenu, sur l'organisation des phrases, la vérification orthographique et grammaticale et, enfin, la diffusion du texte. En plus de développer une approche d'enseignement, les auteurs du projet ont aussi identifié des caractéristiques qui, à leurs yeux, contribuent à faire d'un logiciel d'écriture un véritable outil d'apprentissage et d'intervention pédagogique.

Type de document :

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

017635-A

DIRECTION DES RESSOURCES DIDACTIQUES

Le laboratoire d'écriture et sa boite à outils

Le laboratoire d'écriture et sa boite à outils

Rapport final

Jean-Guy Dufort **Christiane Dufour**

CODE: DRD-90-0038 **DATE: SEPTEMBRE 1990**

600, rue Fullum
Montréal H2K 4L1

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques

9190635-A

DIRECTION DES RESSOURCES DIDACTIQUES

Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils

Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils

Rapport final

Jean-Guy Dufort **Christiane Dufour**

CODE: DRD-90-0038 **DATE: SEPTEMBRE 1990**

600, rue Fullum
Montréal H2K 4L1

Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils est un projet d'expérimentation mis en oeuvre par M. Robert Bibeau de la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation du Québec.

Ce projet s'est réalisé à l'école primaire Paul VI de la Commission scolaire Chomedey de Laval.

Équipe de réalisation du projet:

Robert Bibeau	responsable pédagogique au ministère de l'Éducation du Québec;
Jean-Guy Dufort	conseiller pédagogique, responsable pédagogique du projet à la commission scolaire;
Liliane Arsenault	titulaire de 4e année;
Diane Bernier-Saumure	titulaire de 4e année;
Denise Boudreau	titulaire de 5e année;
Margot Charron	titulaire de 5e année;
Guy Desrochers	titulaire de 6e année;
Christiane Dufour	personne-ressource.

Auteurs du rapport:

Christiane Dufour
Jean-Guy Dufort

L'équipe remercie M. Benoit Garneau, directeur de l'école Paul VI, et son successeur M. Clément Sirois, qui ont accueilli ce projet avec enthousiasme et qui ont collaboré à divers aspects de l'organisation. L'équipe remercie aussi tous ceux qui, au ministère de l'Éducation et à la commission scolaire ont permis la réalisation de cette expérimentation, notamment messieurs Michel de Celles et Bertrand Morin de la DRD ainsi que monsieur Jean-Guy Gagnon de la Commission scolaire Chomedey de Laval.

Table des matières

Préface v

Introduction 1

Chapitre 1 3
Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils: un projet d'expérimentation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'expression écrite

1.1 L'objectif de l'expérimentation 3
1.2 Les prémisses 4
1.3 L'organisation matérielle 6
1.4 Le contexte de l'expérimentation 7
1.5 Les logiciels de la boîte à outils et les autres ressources à la disposition de l'élève 7
1.6 Le déroulement d'un projet d'écriture 11
1.7 Trois conditions essentielles à la réussite d'un laboratoire d'écriture 13

Chapitre 2 15
Contributions de l'outil informatique à l'enseignement de l'écrit et pratiques pédagogiques

Chapitre 3 24
La réalisation d'activités d'écriture en situation de laboratoire

3.1 La perception de l'enseignant 24
3.2 Un lien étroit entre la classe et le laboratoire 26
3.3 Aspects matériels et organisationnels 28
3.4 Mise en garde 33

Chapitre 4 35
À propos des logiciels d'aide à l'écriture

4.1 Certaines caractéristiques de bons logiciels d'aide à l'écriture 36
4.2 De nouveaux outils d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture 39

Chapitre 5 46
Implanter un laboratoire d'écriture

5.1 Présentation 46
5.2 L'aménagement des lieux 47
5.3 Premier contact 50
5.3.1 Une initiation simple au traitement de texte 51
5.3.2 Guide d'utilisation et rôle des macro-commandes 54
5.4 Planifier une visite au laboratoire 57
5.4.1 L'horaire 57
5.4.2 Regroupement des élèves 57
5.4.3 Préparation de l'activité à l'ordinateur 57
5.4.5 Les activités aux tables 58
5.5 Les premières activités d'écriture proprement dites 60

Chapitre 6 62
Exemples d'activités pour le laboratoire d'écriture

6.1 Une autre source d'activités et d'idées pour le laboratoire d'écriture 62
6.2 Initiation au traitement de texte: trois activités 63
Activité de démarrage 63
Activité d'initiation à MacWrite 67
Activité d'initiation au maniement du vérificateur orthographique 69
6.3 Une première activité d'écriture véritable 71

6.4 Utiliser Mentor une première fois 80
6.5 Une activité d'écriture plus complète 88
6.6 Des outils utiles 99

Chapitre 7 110
Les logiciels de la boîte à outils: guide technique

7.1 Les logiciels 110
7.2 Contenu des disquettes 111
7.3 Les macro-commandes qu'il FAUT utiliser 113
7.4 Et si cela ne fonctionne pas 117

Éléments de bibliographie 119

PRÉFACE

> «Ceux qui l'acquerront cesseront d'exercer leur mémoire et deviendront oublieux; ils se fieront à l'écriture pour se remémorer les choses au moyen de signes externes au lieu d'exploiter leurs ressources intérieures».
> *Phèdre*, Platon

L'utilisation exceptionnellement efficace du médium informatique réalisée en bureautique pourrait laisser penser qu'il suffit d'importer les outils logiciels développés dans ce secteur d'activité pour atteindre la même efficacité en pédagogie. Les professeurs de français ont bien raison de suspecter ces outils de productique venus de la bureautique.

L'école ne produit pas, elle diffuse... dit-on. Si l'école produit, ce sont les conditions pour assurer l'acquisition de connaissances, de méthodes ou de procédés de fabrication, etc. L'élève n'a pas besoin d'outils qui l'aident à écrire, il a besoin d'outils qui l'aident à **apprendre à écrire**.

Ce concept d'apprentissage fait toute la différence. Un logiciel «efficace» en pédagogie n'est pas un logiciel qui permet d'écrire plus vite. C'est un logiciel qui permet de comprendre plus vite. Ce n'est pas un logiciel qui corrige les fautes. C'est un logiciel qui signale les fautes. Ce n'est pas un logiciel qui met de l'ordre dans le texte. C'est un logiciel qui aide à mettre de l'ordre dans la tête. Ce n'est pas un logiciel qui fait des choix. C'est un logiciel qui aide à faire des choix.

De plus en plus de logiciels offrent ces caractéristiques et pourtant il faut résister à l'idée de tous les adopter. Le laboratoire d'écriture n'est pas une arcade de composition électronique.

L'expérimentation du laboratoire d'écriture aura permis de sélectionner les instruments de la boîte à outils et de proposer un rythme d'appropriation de leurs fonctions. Mais surtout il nous aura appris que l'outil doit toujours être soumis aux impératifs de la pédagogie.

D'un autre point de vue, il ne faut pas craindre ces occasions nouvelles qu'appellent les logiciels. À ceux qui, faisant écho à Platon, craignent que les élèves, en adoptant les nouvelles techniques, en oublient les anciennes, l'équipe du laboratoire répond par cette problématique:

«Nous voulions que le laboratoire-atelier d'écriture puisse aider l'élève à acquérir de nouvelles habiletés à l'écrit en offrant un soutien à l'objectivation et à la révision du texte. Avec le laboratoire d'écriture nous visons le développement de meilleures méthodes de travail qui puissent être utiles même quand l'élève écrit sans ordinateur».

Les pages qui suivent vous livrent une réflexion, des trucs et des astuces, des tactiques ainsi que des activités pédagogiques mises au point tout au long de cette expérimentation.

Chaque nouvelle civilisation est marquée par une nouvelle forme d'écriture... Voici l'écriture assistée par ordinateur.

Robert Bibeau

Introduction

Les sept chapitres de ce rapport ont été regroupés en deux parties. La partie I regroupe les chapitres 1 à 4; la partie II comprend les chapitres 5 à 7.

Les quatre premiers chapitres présentent les objectifs, le cadre pédagogique et les principaux résultats de ce projet d'expérimentation. On y inclut les observations, les réflexions et les résultats plus récents issus du travail effectué pendant l'année scolaire 1989-1990 et qui ne paraissent pas dans le rapport de juin 1989 publié par la Direction des ressources didactiques (1).

La partie II aborde plus directement les préoccupations des personnes qui désirent elles-mêmes implanter un laboratoire d'écriture. On y reprend plusieurs des thèmes traités dans la PARTIE I en y ajoutant les suggestions d'ordre pratique que nous avons élaborées en cours d'expérimentation. Des activités d'initiation au fonctionnement des logiciels employés et des activités d'écriture proprement dites sont suggérées dans le but d'aider l'enseignant à planifier ses premières séances au laboratoire.

Le chapitre 7 présente le fonctionnement de l'environnement-logiciel. Des modifications ont encore été apportées au "système d'aiguillage" qui permet de circuler d'un logiciel à l'autre. Il s'en trouve amélioré.

IMPORTANT

Les personnes qui s'intéressent à la démarche développée ici devraient se procurer la trousse intitulée "Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils" distribuée par l'AQUOPS. Cette trousse a été primée lors du concours AQUOPS-APPLE 1990.

La trousse distribuée par l'AQUOPS contient trois éléments fort utiles qui ***n'accompagnent pas*** le présent rapport:

√ Une disquette comportant:
1- le fichier de macro-commandes permettant de fonctionner exactement comme il est décrit dans les pages qui suivent ainsi qu'une version pour les utilisateurs de disques rigides;
2- le dossier des répertoires grammaticaux qui ont été développés pour le logiciel MENTOR au second cycle du primaire;
3- une version allégée de "système", pour Macintosh, qui répond davantage au besoins des utilisateurs de MacIntosh Plus;
4- deux autres fichiers.

Il suffit de suivre les indications du chapitre 7 pour préparer deux disquettes (une disquette système et une disquette personnelle) à l'aide des fichiers précédents et de vos logiciels d'application.

√ Un guide des activités expérimentées dans le cadre de ce projet. Ces activités sont décrites de façon exhaustive. Elles guident l'enseignant ***après*** la période de démarrage. Pour les premières activités au laboratoire, nous suggérons plutôt de s'inspirer des suggestions et des exemples présentés ici.

√ Une copie imprimée du document "Trucs et astuces de ma grammaire MENTOR" qui présente l'information grammaticale véhiculée par les répertoires MENTOR mentionnés précédemment.

En terminant, mentionnons que le titre de ce projet a connu des variantes depuis que le travail a commencé en 1988: "Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils", "L'atelier d'écriture et sa boîte à outils", "L'atelier d'écriture et son coffre à outils" ...Tous ces titres désignent le même projet.

Partie 1

Chapitre 1

Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils: un projet d'expérimentation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'expression écrite

Lorsque ce projet débuta, au cours de l'année scolaire 1987-1988 à l'école Paul VI de la Commission scolaire Chomedey de Laval, nous connaissions déjà l'engouement de l'élève pour l'ordinateur. En particulier, la preuve était faite que l'élève aime écrire avec un ordinateur et un logiciel de traitement de texte, les possibilités d'édition qu'offre l'outil informatique l'incitant à écrire davantage. (2)

Tout comme l'OCDE, nous reconnaissions l'ordinateur en tant qu'outil de productivité bureautique: "L'expression écrite en tant que processus devient, pour les enfants, une réalité pratique lorsqu'ils sont délivrés de la tâche fastidieuse de recopier leur travail à la main." (3)

1.1 L'objectif de l'expérimentation

Mais cette productivité plus grande est-elle synonyme d'une plus grande qualité ? Peut-on, avec l'ordinateur et des logiciels d'aide à l'écriture, améliorer la qualité de l'expression écrite ? Et surtout, que faut-il faire pour que s'améliore l'habileté à écrire ? Voilà la problématique de cette recherche.

Une étude récente menée à la CÉCM révèle que "le traitement de texte fournit un soutien technologique qui facilite le travail d'écriture et de correction du texte, mais à l'heure actuelle, il n'apporte aucun soutien sur la façon de réviser et d'atteindre les buts de la communication poursuivis". (4)

Il s'agissait, dans le présent projet, d'aller plus loin que le traitement de texte en tant qu'outil de productivité bureautique; nous voulions que le laboratoire-atelier d'écriture puisse aider l'élève à acquérir de nouvelles habiletés à l'écrit en offrant un soutien à l'objectivation et à la révision du texte. Avec le laboratoire d'écriture nous visions le développement de

meilleures méthodes de travail qui puissent être utiles même quand l'élève écrit sans ordinateur. Il y a de bonnes raisons de penser que le tandem ordinateur-logiciel d'aide à l'écriture, peut devenir un outil de productivité *pédagogique* en autant qu'il devienne non pas tant un outil pour écrire qu'un outil pour apprendre à écrire ou, du point de vue de l'enseignant, qu'il devienne un outil pour enseigner à écrire.

Mais comment faire de l'ordinateur un outil pour apprendre et pour enseigner à écrire ? Comment dépasser "WordPerfect" ? Comment donner à l'ordinateur une "couleur" et une "saveur" pédagogique particulière ? Notre réponse fut: La boîte à outils pour écrire, considérée comme un environnement d'écriture, un micro-monde de l'écriture doublé d'une stratégie pédagogique, véritable moteur de l'atelier d'écriture, qui laisse place à l'imagination quant au contenu mais qui tente de bien cerner certaines démarches ou interventions qui sont absolument requises pour favoriser de réels apprentissages.

C'est pourquoi le concept **d'atelier d'écriture** tel qu'entendu ici fait référence à l'approche pédagogique particulière dans laquelle les outils informatiques apportent à l'élève une aide qui soit pédagogiquement utile et constituent pour l'enseignant un point d'appui important pour favoriser l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés. L'idée de **boîte à outils pour écrire** fait plutôt référence à l'environnement logiciel, c'est-à-dire à l'ensemble des logiciels d'aide à l'écriture que les élèves utilisent à divers moments. L'expérimentation visait sous ce rapport à identifier les caractéristiques minimales pour faire d'un logiciel d'écriture un "didacticiel" véritable, c'est-à-dire un outil d'aide à l'apprentissage et à l'enseignement de l'écriture.

1.2 Les prémisses

Quelques idées ou principes ont influencé notre perception du rôle éducatif de la technologie, de l'outil informatique, dans le domaine d'application qui nous concerne. Voici un bref rappel de ces idées.

1- *L'outil informatique ne doit pas résoudre les problèmes à la place de l'élève.*

Selon une certaine conception étroite du rôle de l'outil informatique, non seulement l'ordinateur résout-il les problèmes à la place de l'utilisateur, mais il peut même aller jusqu'à le remplacer. S'il est vrai que cette vision des choses a du sens dans certains contextes, elle est fort périlleuse lorsque transposée de manière simpliste en éducation. Ainsi, en bureautique, il est légitime de souhaiter qu'un logiciel réalise un jour la correction automatique des textes. En classe cependant, on recherche des logiciels qui favoriseront l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés.

2- *Une bonne stratégie d'intégration de l'outil informatique à l'enseignement procède à partir de l'idée qu'il faut éventuellement affranchir l'élève des outils employés.*

Il ne s'agit pas, bien sûr, de dire que l'élève ne doit plus, par la suite, utiliser l'ordinateur ni un logiciel de traitement de texte ou tout autre logiciel d'application, ou même "d'aide". Mais à l'école, plusieurs logiciels ont, et doivent avoir pour but, de faire progresser les élèves. Par définition, des outils de ce genre ne sont pas nécessairement destinés à être adoptés de manière permanente par l'élève, bien que, selon les apprentissages à réaliser, ils peuvent servir sur une période de plusieurs années.

En caricaturant quelque peu, nous dirions qu'une des mesures de la valeur d'un logiciel éducatif (et de la stratégie pédagogique qui préside à son utilisation) est la capacité de l'élève de reproduire éventuellement, sans l'aide du logiciel, l'essentiel des performances dont il fait preuve lorsqu'il a accès à cet outil. Chose certaine, nous voulons que le logiciel ait un impact au-delà des productions immédiates des élèves.

3- *Lorsqu'il introduit l'outil informatique dans une situation d'enseignement ou d'apprentissage, l'enseignant doit reconsidérer, voire augmenter, son niveau d'exigence.*

Lorsque des élèves ont accès à des outils plus puissants sur le plan pédagogique, à des outils faciles à utiliser, il est normal d'être plus exigeant quant à leurs productions. Il est même probable que l'enseignant qui ne s'ajuste pas à cet égard sera déçu de son expérience. Ses élèves aussi.

4- *L'outil informatique devrait permettre de rejoindre plus directement, plus personnellement, chacun des élèves et de les aider de manière plus pertinente compte tenu des difficultés qu'ils rencontrent.*

Il ne s'agit pas nécessairement ici d'individualisation de l'enseignement au sens strict. Au contraire, il y a lieu d'être très prudent concernant l'individualisation de l'enseignement, orientation pédagogique au nom de laquelle de grossières simplifications ont parfois donné lieu à des pratiques pour le moins regrettables.

Les considérations précédentes doivent, bien sûr, être interprétées en tenant compte des intentions des programmes d'études aux divers degrés.

Nous nous apercevons maintenant que ces idées nous ont influencés dans le choix des logiciels, le développement de l'environnement ainsi que dans la façon de réaliser des activités d'écriture avec les élèves.

1.3 L'organisation matérielle

L'essentiel de l'expérience s'est déroulé en situation de laboratoire avec onze Macintosh Plus, équipés de deux unités de disquettes, regroupés en réseau, pour impression seulement, à deux imprimantes Imagewriter II. Un moniteur 22 pouces (une acétate électronique ferait autant l'affaire), considéré aussi important que les imprimantes, complète l'équipement informatique. Des tables et des chaises permettent aux élèves qui ne sont pas aux appareils de travailler.

1.4 Le contexte de l'expérimentation

Quatre classes de quatrième, cinquième et sixième années du primaire ont eu accès à ce laboratoire en moyenne six périodes par semaine. Cela s'est fait selon un horaire très souple permettant aux enseignants de s'ajuster constamment selon les besoins. En 1989-1990, une des classes en était à sa deuxième année d'expérience tandis qu'une autre en était à sa troisième année. La classe de quatrième et une classe de cinquième utilisaient pour la première fois les ressources de l'atelier d'écriture. La formule du laboratoire fut rapidement favorisée à cause du rythme et de l'intensité du travail qu'elle permet puisque l'écriture y est la principale activité. Elle favorise un cheminement qui permet de s'adresser au groupe et de centrer l'attention sur la tâche d'écriture.

Dans ce contexte, les élèves écrivent beaucoup. Les classes de quatrième année, par exemple, ont réalisé une vingtaine de projets d'écriture en cours d'année. La réalisation d'un projet d'écriture comportait des activités au laboratoire aussi bien qu'en salle de classe.

L'oral est souvent intégré aux activités d'amorce et aux mises en situation ainsi qu'aux étapes de diffusion des projets d'écriture. Les notions grammaticales sont généralement étudiées, en contexte, à l'intérieur de la production de chaque élève. Certains des logiciels employés rendent cela possible.

1.5 Les logiciels de la boîte à outils et les autres ressources à la disposition de l'élève

Dès le départ, nous avons rigoureusement imposé une condition à l'environnement-logiciel: il doit permettre à l'enseignant de se concentrer rapidement sur les tâches pédagogiques reliées à l'écriture. Il ne faut pas que l'enseignant soit distrait par le besoin d'intervenir sur des questions techniques. La manipulation des logiciels, le transfert des fichiers, le passage d'une application à une autre, tout cela doit être simple et direct. C'est la raison pour laquelle, il y a trois ans, les appareils n'ont pas été reliés en réseau local. Dans le cadre de cette expérimentation, le bénéfice pédagogique escompté par la mise en réseau semblait minime en regard de la perte de "convivialité" et de facilité d'utilisation.

Logiciels utilisés dans le projet "Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils"

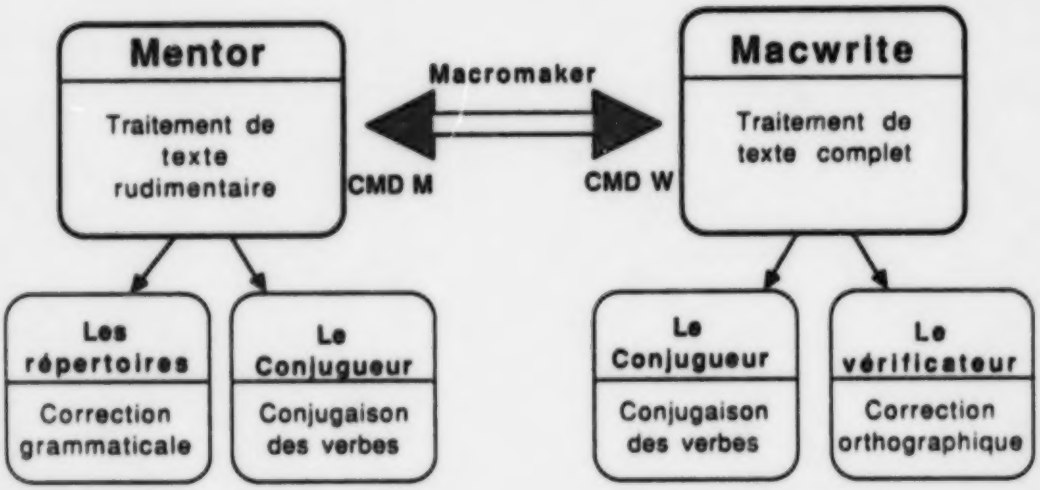


Figure 1

Le logiciel de macro-commandes, MacroMaker, livré gratuitement avec le système pour appareils Macintosh, a été utilisé pour créer un ensemble de macro-commandes qui facilitent l'accès aux divers logiciels de la boîte à outils. C'est une pièce maîtresse de l'environnement, qui a la qualité d'être invisible pour l'utilisateur.

En fait, avant d'utiliser MacroMaker, nous avons expérimenté des "systèmes d'aiguillage" conçus à partir de SWITCHER (Apple) et du logiciel TEMPO. Ces solutions ont été mises à l'écart pour deux raisons: performance inadéquate dans le premier cas, coût trop élevé dans le second.

Les élèves rédigent sous MacWrite. Ils y travaillent le contenu, la formulation et l'organisation de leur texte. C'est aussi sous MacWrite qu'ils procèdent à la vérification de l'orthographe d'usage en utilisant le

vérificateur incorporé à ce logiciel.

Mentor est d'abord un logiciel de traitement de texte rudimentaire. Lorsque le texte de l'élève est transféré à Mentor, il est possible de l'éditer si nécessaire. Cependant, Mentor permet surtout à l'élève d'activer l'un ou l'autre des dix répertoires grammaticaux disponibles. Même s'il est possible d'utiliser plus d'un répertoire à la fois, nous en sommes venus à préférer travailler avec *un seul répertoire à la fois* , car chacun des répertoires correspond à un type particulier de problème grammatical. Une vérification à l'aide d'un répertoire aura pour effet d'attirer l'attention de l'élève chaque fois que la difficulté retenue apparaît dans le texte. Par exemple, si l'élève active le répertoire "Indices du pluriel", Mentor repérera tous les mots indiquant un pluriel (articles, pronoms, adjectifs...) présents dans son texte, l'un à la suite de l'autre. Lorsque le logiciel lui pointe un cas, l'élève peut demander l'affichage d'un message d'aide. Le logiciel n'effectue aucune correction à la place de l'élève qui doit analyser lui-même son texte et prendre les décisions qui s'imposent et, au besoin, effectuer la correction.

Six autres répertoires permettent de repérer les indices du féminin, les cas de participes avec le verbe être, avec le verbe avoir, les cas d'homophones, les structures de phrases au conditionnel et les mots invariables. Un huitième fichier aide l'élève à examiner la terminaison des verbes que comporte son texte et deux autres répertoires lui proposent des synonymes du verbe "faire" et du verbe "dire" chaque fois que l'une ou l'autre des conjugaisons possibles de ces verbes est détectée dans le texte. L'enseignant peut modifier les répertoires existants ou en créer de nouveaux.

LE CONJUGUEUR, logiciel permettant de vérifier la conjugaison d'un verbe, est accessible à l'élève en tout temps, sous Mentor et sous MacWrite, puisqu'il est placé dans la pomme.

Le système de macro-commandes automatise entre autre le passage du texte de l'élève de MacWrite à Mentor et inversement. Cela facilite l'initiation des élèves et le fonctionnement en laboratoire tout en plaçant véritablement les logiciels à la portée des élèves avec un minimum de difficultés.

À l'école Paul VI, les élèves ont aussi en main un document imprimé d'une cinquantaine de pages intitulé **"Trucs et astuces de ma grammaire Mentor"** dans lequel nous avons regroupé pratiquement tous les messages des répertoires Mentor. Ils l'utilisent à divers moments dans le cadre d'activités et cela contribue, pensons-nous, à uniformiser le langage grammatical tout en favorisant la compréhension des messages Mentor eux-mêmes. De plus, grâce à ce document, l'enseignant peut obtenir une vue d'ensemble de l'information grammaticale véhiculée par le logiciel.

Il n'est pas nécessaire que les enseignants engagés dans une telle démarche d'utilisation de l'ordinateur soient des initiés. Ils peuvent exploiter progressivement l'ensemble des possibilités.

Sommaire des logiciels utilisés dans la boîte à outils

1. Mentor (version 1.22), Logiciels Avenue, Québec.

   Les répertoires utilisés ici ne sont pas les mêmes que ceux livrés à l'achat du logiciel Mentor. L'on peut s'adresser à "L'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire" (AQUOPS), pour obtenir ces répertoires ainsi qu'une documentation concernant ce projet. Demandez la trousse "Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils: démarche pédagogique et recueil d'activités", qui a été primée dans le cadre du concours AQUOPS-APPLE 1990.

   Adresse de l'AQUOPS: 600, Fullum, 6^{e} étage, Montréal, H2K 4L1.

2. MacWrite (version 5.01), Claris.

   Nous n'avons pas réussi à remplacer MacWrite 5.01 par MacWrite II de façon satisfaisante sur nos appareils Macintosh Plus d'un Mo. de mémoire munis de deux unités de 800 Ko. MacWrite II peut vraisemblablement fonctionner sur des appareils munis de disques rigides. Par ailleurs, la version 5.01 nous donne entière satisfaction.

3. LE CONJUGUEUR, Éditions AD LIB Inc.

4. L'utilitaire MacroMaker du système pour Macintosh.

1.6 Le déroulement d'un projet d'écriture

Au cours de l'expérimentation, l'accent a été placé sur l'ensemble du processus d'écriture, c'est-à-dire sur les activités préparatoires (lectures, discussions, recherches , élaboration de banques d'idées ou de banques de vocabulaire) et les mises en situation, les activités de réchauffement, les diverses étapes d'objectivation-révision portant sur le contenu, sur l'organisation ou la "grammaticalité" des phrases, la vérification orthographique et grammaticale et, enfin, la diffusion du texte.

La figure suivante (figure 2) décrit sommairement la *démarche d'enseignement* utilisée jusqu'à maintenant dans le cadre d'un atelier d'écriture. Le pourcentage indique la probabilité qu'une étape du travail se déroule au laboratoire plutôt qu'en salle de classe. Cette démarche est souple et les enseignants l'ajustent pour chacune des activités d'écriture en fonction des objectifs visés et de l'importance relative de ces objectifs.

Figure 2: Le déroulement d'un projet d'écriture

Probabilité qu'une étape se déroule au laboratoire	ÉTAPE
20 %	1- Activités d'amorce.
20 %	2- Mise en situation et clarification de la tâche.
90 %	3- Rédaction (MacWrite) etremière impression
30 %	4- Objectivation sur le contenu, la formulation et l'organisation du texte, soit en classe à partir des textes imprimés, soit au laboratoire avec le grand écran à partir d'un texte d'élève, etc.
100 %	5- Révision et correction du texte par les élèves, à l'ordinateur, suite à l'étape d'objectivation, et poursuite de la rédaction (MacWrite). Impression s'il y a lieu.
	Les étapes 4-5 sont répétées selon les besoins, en fonction des objectifs visés.
90 %	6- Objectivation sur les aspects grammaticaux et d'orthographe d'usage (à l'aide du vérificateur orthographique, du Conjugueur et des répertoires Mentor notamment). - Correction (simultanée) du texte.
	L'étape 6 est répétée selon les besoins, en fonction des objectifs visés.
100 %	7- Mise en page et présentation (MacWrite).
0 %	8- Diffusion (s'il y a lieu).

À l'examen de la figure 2, on constatera l'importance que l'on accorde aux activités d'amorce, de mise en situation et d'objectivation, garantes de la réussite d'une situation d'écriture. De plus, l'enseignant joue un rôle déterminant dans l'atelier d'écriture. Il serait catastrophique qu'il en vienne à croire qu'il n'a qu'à lancer les élèves et que les possibilités de l'outil informatique feront le reste. Il doit constamment injecter des connaissances et soutenir la réflexion des élèves tout en créant les conditions qui favoriseront de véritables apprentissages.

1.7 Trois conditions essentielles à la réussite d'un laboratoire d'écriture

En fait, la démarche que nous avons expérimentée reflète les trois conditions que nous sommes venus à considérer comme essentielles pour réussir des ateliers d'écriture en situation de laboratoire:

1- L'enseignant doit se centrer sur le processus d'écriture et intervenir en conséquence auprès des élèves pour alimenter leur réflexion et leurs connaissances, aux diverses étapes de la démarche, selon les objectifs de l'activité en cours.

2- Il faut créer une lien étroit entre la classe et le laboratoire. Le travail à l'ordinateur présuppose qu'une démarche d'objectivation a eu lieu et qu'il en résulte des tâches précises en vue de corriger ou d'enrichir le texte de l'élève.

3- L'enseignant ne doit pas penser que les outils informatiques résolvent comme par magie les problèmes d'apprentissage. Par exemple, les élèves ne savent pas toujours appliquer les règles de grammaire même s'ils ont l'occasion de les lire grâce aux messages Mentor. Plus que des outils d'écriture, ce sont des outils pour enseigner à écrire.

Dans les chapitres qui suivent, nous aborderons en détail les aspects qui paraissent les plus utiles et pour lesquels nous disposons d'informations.

(1) Dufort Jean-Guy, (1990) L'atelier d'écriture et son coffre à outils, Montréal, MEQ, Direction des ressources didactiques, avril 1990, code DRD-90-0013.

(2) Bibeau Robert, Dufort Jean-Guy, Dufour Christiane, (1990) "Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils", Montréal, Le Bus, vol. 8, no. 1, septembre 1990, p.91 à 95.

(3) OCDE (1989), Les technologies de l'information et l'éducation. Choisir les bons logiciels, Paris, OCDE, 138 pages.

(4) Martin Lyne (1989), Recherche évaluative en didactique de la communication écrite au primaire à l'aide et sans l'aide du traitement de texte", Montréal, Direction de ressources didactiques, Ministère de l'éducation, 67 pages.

Chapitre 2

Contributions de l'outil informatique à l'enseignement de l'écrit et pratiques pédagogiques.

Un des principaux objectifs du projet était de clarifier davantage le rôle et les bénéfices pouvant résulter de l'introduction de l'outil informatique en classe de français.

À cette fin, nous avons, à de nombreuses reprises depuis mars 1988, observé les élèves au travail ainsi que les enseignants des classes expérimentales. Nous avons régulièrement effectué, avec les enseignants, des retours sur les activités réalisées.

En 1989-1990, des observations ont aussi été faites dans des classes où les enseignants réalisaient des activités d'écriture avec papier et crayon, et dans d'autres où les mêmes activités étaient abordées en utilisant les ressources du laboratoire d'écriture et de sa boîte à outils. Deux activités ont été réalisées de cette façon dans les classes de quatrième année et deux autres avec les élèves de sixième. Les enseignants ainsi jumelés s'étaient préalablement rencontrés pour s'entendre sur la nature, le contenu et les objectifs à privilégier dans le cadre de chacune des activités. Ils disposaient cependant de moyens très différents.

Certes, il faut, considérant le nombre limité de situations observées, lire ce qui suit avec une certaine prudence, mais cela permet néanmoins d'amorcer une réflexion.

À première vue, les contributions de l'outil informatique sont multiples et de plusieurs ordres. Les nouveaux moyens peuvent influencer à la fois les stratégies pédagogiques de l'enseignant, le comportement, la démarche et les attitudes de l'élève, ainsi que ses apprentissages.

Voici les principales contributions pédagogiques que nous avons pu observer:

1- *L'environnement-logiciel de la boîte à outils amène l'enseignant à décomposer davantage la démarche d'écriture, à la faire vivre de manière plus structurée par les élèves et à exploiter plus à fond chaque étape de cette démarche pour faire un enseignement.*

Contrairement à ce que nous avons observé dans les classes utilisant les outils traditionnels, les enseignants interviennent peu ou pas pendant que les élèves rédigent. Cependant, les différentes versions imprimées du texte seront le point de départ d'une ou de plusieurs phases importantes d'objectivation (selon les objectifs du projet d'écriture en cours) et donneront lieu à une ou plusieurs étapes de réécriture. L'enseignant ne craint pas d'aller au fond de cette démarche. Qui plus est, il lui accorde une grande importance dans le processus d'apprentissage. Selon nous, c'est une condition nécessaire à l'implantation d'un atelier d'écriture.

Le fait que la vérification orthographique, la vérification grammaticale, la correction des verbes même, correspondent à l'utilisation d'outils bien distincts, aide les élèves et l'enseignant à vivre ces étapes comme autant de phases bien séparées dans le processus d'écriture, chacune donnant lieu à des apprentissages particuliers. C'est ce qui explique qu'en général on met un peu plus de temps à réaliser un projet d'écriture avec ces outils informatiques qu'avec papier et crayon. Mais les retombées sur les acquisitions sont sans doute plus grandes et, au dire des enseignants, il est plus satisfaisant de travailler ainsi.

2- *Les élèves sont plus autonomes, plus en mesure de venir à bout de leur texte eux-mêmes. Ils sont aussi plus actifs face à leur production.*

Les élèves rédigent en faisant de fréquents retours en arrière pour ajouter ou modifier des éléments à leur texte. Ils font souvent des modifications substantielles lorsqu'ils ramènent un texte à l'écran. En comparaison, les élèves qui rédigent avec papier et crayon seulement, rédigent de façon plus linéaire et font peu de modifications en cours de rédaction.

Ces observations confirment celles réalisées à la CÉCM: " Selon les observations des enseignants, les élèves apportent plus de corrections à leur texte qu'ils ne le faisaient sans l'utilisation du traitement de texte. C'est le cas, entre autres, de la réorganisation et de l'ajout d'informations, de la division du texte en paragraphes et de la correction orthographique (d'usage et grammaticale). Plus les élèves ont l'habitude d'utiliser le traitement de texte, plus ils exigent de faire diverses versions de leur texte et de l'améliorer". (1)

Dans un autre ordre d'idées, les indications que nous avons recueillies suggèrent que les élèves réclament moins souvent l'intervention de l'enseignant, qu'il s'agisse de demandes d'aide ou d'approbation, en relation avec la tâche d'écriture. Cela contribue à réduire les "files d'attente", évite les engorgements, accélère le déroulement de l'activité et réduit le temps perdu à attendre...

3- *Les outils informatiques aident effectivement l'élève à résoudre des problèmes orthographiques et grammaticaux immédiats.*

Cela ne veut pas dire que l'élève produit un texte sans fautes . Le vérificateur orthographique ne reconnaît évidemment pas les erreurs d'homophones. De plus, l'élève ne choisit pas toujours correctement parmi les alternatives suggérées.

Le vérificateur orthographique que nous utilisons, bien qu'il s'arrête sur toutes les erreurs, n'offre des suggestions utiles que dans 72 % des cas environ, selon nos données. Il en est de même pour la plupart des vérificateurs courants, bien qu'il y ait des exceptions. (2) Cette caractéristique, qui apparaît au départ comme une faiblesse, peut être mise au service d'un apprentissage important. On invite les élèves à transformer le mot mal écrit en se servant de l'idée que les sons peuvent avoir différents "costumes". Il doit persévérer jusqu'à ce qu'il trouve l'orthographe juste, tâche beaucoup moins pénible à l'ordinateur qu'avec le dictionnaire traditionnel puisqu'il est possible de demander autant de vérifications immédiates qu'on le souhaite. Plus tard, cette méthode de travail est transférée à des situations où l'élève n'a pas accès au vérificateur électronique.

Pour ce qui est de la vérification grammaticale, l'affichage des

messages de Mentor ne garantit pas que l'élève comprenne l'énoncé de la règle ou qu'il comprenne comment l'appliquer à son texte. Il faut en faire un sujet d'enseignement. Il y a un corollaire à cette constatation. Lorsque l'enseignant s'aperçoit qu'un élève laisse des erreurs dans son texte - erreurs qui ont été traitées par les répertoires de MENTOR - il sait que l'élève a un problème de compréhension de cette règle puisque Mentor l'a plus que probablement arrêté à cet endroit et lui a fourni la règle appropriée. Mentor est donc non seulement un outil qui aide l'élève à résoudre des problèmes grammaticaux, c'est aussi un outil-miroir pour aider l'enseignant à mieux "cibler" ses interventions.

4- *Dans notre boîte à outils, Mentor est l'outil d'objectivation principal qui favorise la clarification ou l'acquisition de connaissances grammaticales en situation d'écriture.*

Cela tient à un certain nombre de caractéristiques de son fonctionnement qui ont des effets sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Mentor n'identifie pas les erreurs; il s'arrête sur toutes les occurrences de la situation grammaticale choisie dans le texte de l'élève et l'oblige à réfléchir pour confirmer ou infirmer sa formulation. Mentor pointe du doigt, en quelque sorte, tous les endroits où l'élève doit se questionner en fonction d'une règle grammaticale. Selon nos observations, en classe traditionnelle , l'enseignant tend à limiter ses interventions aux erreurs seulement. La durée de ces interventions auprès des élèves n'est en moyenne que de trente à quarante secondes par intervention individuelle sur les questions d'orthographe d'usage et grammaticale. Mentor apporte une aide individuelle sur une période de temps qui va de vingt à quarante minutes selon les élèves et la longueur du texte.

Nous avons constaté que moins l'élève possède de connaissances en français, c'est-à-dire plus il est jeune ou faible en français, plus il passe de temps à objectiver sur son texte à l'aide des messages affichés par Mentor. C'est l'inverse de ce que l'on a observé pour cette catégorie d'élèves en classe traditionnelle.

L'effet de la tactique de répétition constante de la règle, conjugué à

l'intervention pédagogique de l'enseignant qui explique et clarifie la démarche de retour au texte, fait d'un outil comme Mentor un point d'appui important pour l'enseignement de la grammaire en situation d'écriture. Ainsi, avec l'outil informatique, l'enseignant utilise les activités d'écriture, les productions des élèves, pour enseigner les règles grammaticales du français écrit au cours même du processus d'écriture. Dans une classe n'utilisant que le papier et le crayon, les enseignants utilisent le plus souvent les activités d'écriture comme des situations d'application et de vérification des connaissances étudiées en dehors du processus d'écriture.

Nous nous sommes demandés s'il ne fallait pas repenser notre stratégie d'utilisation d'outils comme Mentor, dans le but d'assurer un impact maximum sur les apprentissages. À première vue, il est plausible de que certaines stratégies d'implantation de Mentor donnent de meilleurs résultats que d'autres.

Nous avons finalement convenu qu'il fallait d'abord utiliser systématiquement Mentor (toujours un seul répertoire à la fois) sur une longue période de temps pour que les élèves s'habituent aux approches et aux méthodes de travail qui sont véhiculées par le logiciel et pour qu'ils se familiarisent avec les "mots déclencheurs".

Par la suite, l'enseignant peut alterner: utiliser Mentor pour une activité d'écriture et ne pas l'utiliser pour l'activité suivante. Lorsqu'il n'utilise pas Mentor, l'enseignant doit amener les élèves à réviser leur texte en simulant le fonctionnement de ce logiciel, à décrire ce fonctionnement et à en extraire des éléments de méthode qu'ils appliqueront ensuite. Étant donné qu'à l'activité suivante les élèves utiliseront à nouveau Mentor, cela pourrait les aider à préciser progressivement leur description du fonctionnement du logiciel afin de pouvoir mieux le simuler la prochaine fois qu'ils auront à appliquer la "méthode Mentor".

D'après nos observations, les élèves appliquent facilement la consigne demandant de corriger à l'aide "d'un répertoire à la fois" lors d'exercices de correction simulés sans ordinateur. Par exemple, ils vont commencer par réviser leur texte en recherchant tous les indices du pluriel. Nous avons observé deux façons de faire: certains élèves

lisent leur texte et lorsqu'ils trouvent un mot clef, ils se questionnent et, si nécessaire, ont recours à leur grammaire (nos élèves utilisent alors une version imprimée de l'information grammaticale contenue dans les fichiers de Mentor intitulée: Trucs et astuces de ma grammaire Mentor). Ces élèves laissent plusieurs fautes dans leur texte lors de la révision car ils ne se souviennent pas de tous les mots clefs qu'il faut rechercher. D'autres élèves recourent spontanément à la liste des mots clefs qui apparaît dans leur grammaire imprimée. Il y retrouvent une liste passablement complète des indices du pluriel, par exemple. Cela est plus long mais aussi beaucoup plus efficace. Peut-être faut-il poursuivre ainsi la démarche jusqu'à ce que les élèves mémorisent les mots clefs. De plus, il semble préférable d'introduire la stratégie de l'alternance graduellement, en commençant par un seul répertoire à la fois.

Dans les classes expérimentales, les élèves travaillaient avec une version imprimée de leur texte lors de ces simulations. Les élèves identifiaient les mots clefs au crayon de couleur correspondant au répertoire qu'ils étaient en train de simuler.

Il sera nécessaire d'expérimenter et d'observer davantage les élèves au travail avant de répondre à toutes les questions que soulève cette approche. Il faudrait même évaluer d'un oeil critique les conceptions didactiques qui sous-tendent les logiciels employés. Cette piste mérite d'être examinée davantage cependant.

Quoi qu'il en soit, l'enseignant doit éviter d'adopter une attitude de laisser-faire lorsque les élèves utilisent un outil comme Mentor qui ne dit jamais à l'élève s'il a raison ou s'il a tort.

5- *L'élève qui utilise l'ensemble des logiciels de la boîte à outils est invité à décomposer et à systématiser la démarche de révision de son texte: chercher des indices du pluriel; chercher des indices du féminin; vérifier les participes avec être, avec avoir; vérifier les principaux homophones; vérifier les conjugaisons... L'environnement-logiciel en présence duquel se trouve l'élève est, en soi, une certaine décomposition et une sytématisation de ce processus de révision.*

L'enseignant peut s'appuyer sur l'expérience qui résulte d'une utilisation répétée de l'ensemble de ces outils pour favoriser le développement d'une stratégie de plus en plus complète et systématique de révision orthographique et grammaticale d'un texte.

6- *Il ne faut pas perdre de vue les avantages qu'offre un logiciel de traitement de texte. Il facilite les interventions du professeur aux étapes d'objectivation et le travail de l'élève à l'étape de la correction.*

À l'étape de l'objectivation, l'enseignant utilise très fréquemment le texte d'un élève pour réfléchir avec l'ensemble des élèves. Lorsqu'il le fait au moniteur géant, il peut modifier le texte à sa guise et tout de même conserver la production originale de l'élève. Le traitement de texte se prête bien à l'examen de la structure du texte: ordre et cohérence dans les idées, découpage en paragraphes. On y travaille également la structure des phrases.

En ce qui concerne les élèves, on a observé que l'expérience acquise (expérience d'utilisation du traitement de texte) et la connaissance des possibilités d'édition et des manoeuvres permettant de les exploiter sont déterminantes. Dans cette expérimentation, il nous est apparu évident que les élèves qui exploitent le plus et le mieux les possibilités d'édition sont ceux qui viennent des classes qui participent au projet depuis le plus longtemps.

7- *Les possibilités de mise en page, bien qu'intentionnellement réduites dans ce projet, intéressent les élèves et leur permettent d'apporter une touche personnelle supplémentaire à leur production.*

8- *Les logiciels employés véhiculent parfois certaines attitudes, méthodes ou techniques utiles, que l'on souhaiterait voir acquises par l'élève. L'enseignant a tout intérêt à en favoriser activement le développement, ne serait-ce que parce qu'en s'appuyant ainsi sur les logiciels, il conférera à son cours plus de cohérence et plus de signification.*

Énumérons quelques-unes de ces attitudes ou habitudes de travail:

√ L'attitude de doute systématique que véhicule Mentor en relation avec la vérification orthographique et grammaticale;

- √ L'attitude voulant qu'un texte ne soit jamais réellement terminé, qu'il peut généralement être amélioré et que, lorsqu'on le quitte, c'est parce que le temps disponible est épuisé (l'enseignant peut s'appuyer sur le traitement de texte et sur l'ensemble des outils d'aide pour favoriser l'émergence de cette attitude).

- √ L'attitude qu'une stratégie, une méthode de révision et de correction d'un texte , cela s'acquiert et se développe (l'enseignant peut s'appuyer sur l'ensemble des logiciels de la boîte à outils pour favoriser l'émergence de cette attitude).

- √ L'attitude de recherche systématique du mot juste, du mot qui fait image, du mot le plus expressif, de la formulation correcte.

Nous avons vite constaté que les élèves exploitent judicieusement les logiciels de la boîte à outils; mais ils ont aussi besoin d'être guidés. Sur le plan technique, ce genre d'environnement leur est tout à fait accessible. Cela s'applique aussi bien aux élèves plus lents ou plus "faibles" qu'aux élèves plus doués. Ces outils ont un impact positif sur les élèves en situation d'écriture. Les élèves améliorent effectivement leur texte à l'aide des outils-logiciels disponibles et l'enseignant peut y trouver un contexte naturel permettant de mieux aborder certains problèmes reliés à l'écrit, assurant ainsi une meilleure atteinte des objectifs des programmes d'études.

Tout semble indiquer que l'apport de l'outil informatique à l'enseignement de l'écrit dépassera largement ce que nous avions pu imaginer à partir du logiciel de traitement de texte seul.

(1) Martin Lyne (1990), Recherche évaluative en didactique de la communication écrite au primaire à l'aide et sans aide du traitement de texte, Montréal, Direction des ressources didactiques, ministère de l'éducation, code DRD-90-0015, 67 pages.

(2) Voir par exemple: Dufour Christiane et Dufort Jean-Guy , collaboration de Robert Bibeau (1990), Une première évaluation de logiciels pour un atelier d'écriture sur appareils MS-DOS, Montréal, Direction des ressources didactiques, ministère de l'éducation, code DRD-90-0008, 29 pages.

Chapitre 3

La réalisation d'activités d'écriture en situation de laboratoire

Deux facteurs influencent de manière importante la planification d'une activité d'écriture en situation de laboratoire: le nombre d'appareils disponibles et la perception de l'enseignant quant au rôle possible de l'outil informatique.

Dans le cadre du projet d'expérimentation du laboratoire d'écriture et de sa boîte à outils, nous avons travaillé avec huit micro-ordinateurs la première année et avec onze la troisième année. Ces appareils étaient réunis dans un même local. C'est donc dans ce contexte qu'il faudra interpréter les observations qui suivent.

L'atelier d'écriture tel que nous l'avons vécu en situation de laboratoire avec des élèves de 4^{e}, 5^{e} et 6^{e} années est davantage une démarche d'enseignement qu'un lieu spécifique. Cela résulte en partie du fait que pour obtenir des résultats intéressants il doit exister un lien étroit entre le travail réalisé en classe et le travail réalisé au laboratoire. Nous y reviendrons.

3.1 La perception de l'enseignant

En quoi la perception que se fait l'enseignant du rôle possible de l'outil informatique peut-elle influencer l'organisation d'une activité d'écriture en situation de laboratoire ? L'enseignant aborde la nouvelle situation avec un bagage d'expériences acquises en situation de classe "papier-crayon". Il est souvent marqué par les réalités que sont le "brouillon" et le "propre", et par les limites importantes que ce découpage du processus d'écriture impose à l'enseignement. Il est peu étonnant alors que certains enseignants utiliseront l'outil informatique à mauvais escient, comme simple machine à "mettre au propre", par exemple.

Dans un article publié dans la revue Québec Français, une enseignante de la C.S. Chomedey de Laval replaçait les choses en

perspective en indiquant que : "Mes élèves ne sont pas des secrétaires qui font des activités de transcription, mais des jeunes en situation d'apprentissage, en train d'apprendre à écrire [...]". (1) Si l'outil informatique ne peut répondre aux exigences implicites véhiculées par cette enseignante, alors il n'a tout simplement pas sa place en classe de français. Heureusement, tel n'est pas le cas, c'est du moins la conclusion à laquelle nous arrivons après trois ans d'expérimentation.

L'outil informatique confère au processus d'écriture une continuité derrière laquelle s'estompent les étapes artificielles imposées par les outils traditionnels d'écriture. Les productions des élèves sont toujours propres mais elles sont toujours en état de devenir à cause du caractère exceptionnel des outils de révision et de correction dont ils disposent.

L'enseignant doit assimiler les implications de ce nouveau contexte et cela l'amènera à reconsidérer, voire même à accroître le niveau de ses exigences face aux productions des élèves.

Mais il y a plus ! Le micro-ordinateur et les logiciels d'aide à l'écriture ne sont pas que des outils qui peuvent faciliter et stimuler la productivité de l'élève. Lorsque ces outils sont choisis avec soin et réunis pour former un véritable environnement d'écriture conçu pour l'enseignement, l'enseignant dispose de plusieurs points d'appui pour soutenir sa démarche d'enseignement, pour favoriser l'accroissement des connaissances et le développement des habiletés, et pour influencer les méthodes de travail des élèves. Il peut se servir du travail des élèves à l'ordinateur in situ, de la démarche par laquelle l'outil informatique les amène à cheminer, des problèmes immédiats que les élèves arrivent à résoudre par eux-mêmes, des gestes qu'ils sont appelés à faire.

L'enseignant qui intègre l'outil informatique à son enseignement du français doit s'ouvrir à une réflexion fondamentale sur ses pratiques pédagogiques. Cette réflexion aura un effet déterminant sur sa perception du rôle possible de l'outil informatique et sur sa façon de concevoir et d'organiser des activités d'écriture en situation de laboratoire.

3.2 Un lien étroit entre la classe et le laboratoire

Lorsque les élèves prennent place devant le micro-ordinateur, ils doivent être prêts à écrire et, en conséquence, la tâche doit être bien comprise et le travail bien préparé. En fait, plus les activités d'amorce et la mise en situation auront été réussies, moins il y aura de questions subséquentes visant à préciser ou à confirmer la tâche, moins il y aura d'incertitude chez les élèves. D'ailleurs, nous constatons depuis longtemps que la richesse des activités préparatoires se reflète directement dans les productions des élèves.

Plus tard, après le premier jet, le travail à l'ordinateur suppose qu'une démarche d'objectivation a eu lieu et qu'il en résulte des tâches précises en vue de l'amélioration du texte. Cette étape d'objectivation, qui peut porter sur le contenu, l'organisation , la formulation , le vocabulaire et la ponctuation, correspond à un temps d'arrêt collectif pendant lequel l'enseignant anime tout le groupe. Elle se déroule généralement en classe et les élèves travaillent sur une copie imprimée de leur texte. Les élèves procèdent ensuite à une étape de réécriture au laboratoire.

Pendant l'objectivation, l'enseignant amène les élèves à effectuer un retour sur leur texte à partir des consignes données lors de la mise en situation. Il utilisera diverses stratégies qui permettent aux élèves de revoir, d'évaluer et de modifier leur texte, d'un point de vue à la fois, selon une démarche qui peut être soit la lecture du texte par un pair avec une consigne bien précise, soit la lecture au groupe avec évaluation collective d'un aspect particulier, soit la présentation d'exemples pour illustrer comment évaluer puis améliorer un texte etc. La façon de procéder dépendra de la nature du projet en cours.

L'objectivation devrait si possible amener les élèves à faire des *gestes* qui les aident. Par exemple, lors de la révision d'un texte qui doit comporter des informations, des sentiments et des opinions, l'élève utilise des crayons marqueurs de couleurs différentes pour souligner les phrases correspondant à chacun de ces trois éléments. Il peut ainsi constater de visu si le regroupement des couleurs correspond au regroupement des idées tel que demandé et voir facilement si la quantité d'informations pour chaque élément est suffisante.

Lorsque nous avons commencé cette expérimentation, les enseignants avaient tendance à faire porter l'objectivation sur trop de questions à la fois, le logiciel de traitement de texte incitant à une révision exhaustive du texte. Les enseignants procèdent maintenant de manière plus sélective. Ils clarifient d'abord les objectifs qu'ils veulent réellement privilégier dans la situation d'écriture projetée et ces objectifs encadrent la démarche subséquente. Ils n'abordent qu'ensuite les autres problèmes ou questions relevés dans les travaux d'élèves, ainsi que les imprévus intéressants.

Bien sûr, il est possible de vivre plusieurs étapes successives d'objectivation comme celles décrites aux paragraphes précédents. Nous avons souvent observé des élèves qui acceptaient de réviser leur texte de façon répétée et d'y apporter des modifications à chaque présence à l'ordinateur. C'est ce qui a amené une enseignante à constater: "J'ai toujours fait des activités d'objectivation mais c'est la première fois que je vois les élèves en profiter pleinement et aimer cela."

En revanche, cela peut prolonger la situation d'écriture au-delà des limites acceptables. Il faut rechercher un équilibre qui assurera que de réels apprentissages auront lieu sans, qu'à la fin, la production de l'élève soit complètement dénaturée. Il est normal qu'à la fin de la démarche et au-delà des améliorations apportées, le texte ressemble toujours à l'élève qui l'a rédigé.

Les étapes d'objectivation sont plus nombreuses lorsque les élèves sont moins familiers avec le fonctionnement des logiciels. C'est l'occasion de présenter ou de consolider des connaissances à cet égard. Il en est de même pendant la première partie de l'année alors que l'on veut tout de suite favoriser l'émergence de certaines habitudes de travail, ou encore travailler la compréhension de certains éléments de connaissance. C'est particulièrement indiqué lorsqu'on utilise un vérificateur pour l'orthographe d'usage ou un outil comme Mentor pour la révision grammaticale des textes. Plus tard dans l'année, nous nous limitons généralement à une seule étape d'objectivation sur le contenu du texte, telle que décrite plus haut, et à une deuxième étape sur les aspects orthographiques et grammaticaux qui se déroule essentiellement à l'ordinateur grâce aux outils d'aide qui sont disponibles.

L'étude de la grammaire se fait, en bonne partie, à partir des productions des élèves et Mentor y joue un rôle de premier plan.

Habituellement, à l'école Paul VI, l'enseignant ne corrige pas la copie de l'élève avant une étape de réécriture . Lorsque l'élève imprime son texte, c'est dans le but d'y travailler lui-même. L'enseignant en prendra une copie afin de compléter son information en vue des étapes d'objectivation ultérieures, mais pas nécessairement dans le but d'en faire la correction. Tout au plus fournira-t-il les réponses pour les cas qui ne sont pas au programme. L'enseignant aura déjà accumulé beaucoup de renseignements concernant les difficultés ou les faiblesses de ses élèves, pendant les séances de rédaction à l'ordinateur. Cependant, l'enseignant ne dérange pas l'élève pendant qu'il rédige sa première version du texte. Il n'intervient pas individuellement auprès des élèves pendant cette phase, sauf à l'occasion pour des questions de fonctionnement ou de technique. Il est parfois utile d'intervenir individuellement auprès des élèves, mais il est souvent plus approprié de le faire lors d'une étape de réécriture.

3.3 Aspects matériels et organisationnels

Mais comment s'organiser lorsqu'on dispose de huit ou de douze appareils?

1- Les équipements

Nous allons d'abord supposer que les micro-ordinateurs sont réunis en réseau d'impression à deux imprimantes, de sorte que chaque élève peut imprimer à partir de son poste de travail. Cette condition est indispensable pour pouvoir fonctionner confortablement.

Un autre périphérique apparaît nécessaire. Il s'agit du moniteur géant ou de l'acétate électronique qui permet de présenter les logiciels à la classe et qui facilite l'introduction de manoeuvres nouvelles au fur et à mesure des besoins. Aucun enseignant ne voudra se priver de cet outil en situation de laboratoire, d'autant plus qu'il s'agit d'un outil fort utile lors des activités d'objectivation.

Pendant l'expérimentation, nous avons utilisé de manière intensive le moniteur géant lors de l'étude, à partir de textes d'élèves, des règles grammaticales affichées par Mentor. Nous voulions parfois clarifier les règles et parfois amener les élèves à adopter une méthode de travail efficace pour la vérification grammaticale de leur texte à l'aide de ce logiciel. Cet outil se prête aussi à la révision de l'organisation des idées dans un texte. C'est un instrument intéressant lorsqu'on fait de l'objectivation, en groupe, à partir de textes d'élèves.

2- Le temps

Le principal avantage du fonctionnement en laboratoire par rapport à d'autres modes d'exploitation des appareils est le rythme accéléré du travail qu'il permet. Il faut donc capitaliser là-dessus. Inutile de se rendre au laboratoire une période par semaine pour réaliser ce genre d'activité. Il faut prévoir de quatre à six périodes par semaine et, en moyenne, un projet d'écriture s'étendra sur deux semaines.

Nous recommandons une formule de réservation du temps au laboratoire basée sur la notion de projet. La souplesse est de rigueur et les enseignants doivent pouvoir échanger des périodes entre eux pour s'accommoder, lors d'imprévus. Il arrive que dans certaines écoles les enseignants soient assignés à une période de laboratoire fixe par semaine. Cela ne peut avoir de sens que si l'école est relativement petite, de sorte qu'un bloc substantiel de périodes libres demeure disponible pour les usagers qui en ont besoin.

Réaliser une activité d'écriture à l'ordinateur dans des conditions similaires à celles qui ont existé lors de l'expérimentation à l'école Paul VI nécessite plus de temps qu'il n'en faut pour réaliser la même activité avec papier-crayon. Selon nos observations, la différence peut être de deux à quatre périodes. Cette différence s'explique en partie par le fait que les enseignants et les élèves ont accès à un plus grand nombre d'outils, à des outils mieux adaptés à la situation d'apprentissage et qu'ils sont portés à utiliser ces outils plus à fond.

D'autres facteurs interviennent mais pour éviter de nous éloigner trop de notre sujet, nous les aborderons plus loin.

Une dernière remarque cependant. On peut penser que le temps plus long requis pour une activité à l'ordinateur est relié à la vitesse de dactylographie des élèves. Rien n'est moins certain. D'une part, le temps que les élèves perdent à cette étape est repris lors de la révision du texte. D'autre part, nous avons observé les mêmes écarts entre une classe de sixième année fonctionnant avec papier-crayon et une autre classe de sixième dont les élèves étaient très habiles au clavier. Ces élèves utilisaient l'ordinateur dans le cadre de l'atelier d'écriture depuis plus de deux ans déjà.

L'explication réside plutôt dans la démarche d'enseignement qui est influencée par les outils employés. Cette démarche, pensons-nous, permet de vivre de manière beaucoup plus satisfaisante les situations d'écriture en rendant l'élève plus actif dans sa production.

Mentionnons, pour terminer, que la durée optimale d'une séance ininterrompue à l'ordinateur se situe autour de quarante-cinq minutes.

3- Organisation de la classe

Au laboratoire, les élèves travaillaient souvent en équipes de deux. Ils collaboraient au même texte. Cela fonctionne très bien si les membres d'une même équipe sont de force comparable.

Compte tenu du nombre d'appareils disponibles il y a toujours, même avec le travail d'équipe, un groupe d'élèves qui travaille aux tables pendant que l'autre groupe utilise les ordinateurs. Cela ne crée pas de problèmes insurmontables si les activités aux tables sont correctement choisies et bien organisées.

Au début, les enseignants envoyaient simultanément à l'ordinateur les élèves les plus lents et les élèves les plus rapides. Les élèves qui évoluent à une vitesse intermédiaire remplaçaient les plus rapides au fur et à mesure que ces derniers libéraient les appareils. De cette

façon, tous terminaient à peu près en même temps et l'on répondait aux besoins des élèves qui requièrent un temps plus long.

Cette année, les enseignants ont structuré davantage leur organisation en créant deux sous-groupes d'élèves dans chacune des classes. Pour une classe de vingt-huit élèves, on aura donc deux sous-groupes de sept équipes. Les sous-groupes doivent être bien équilibrés, chacun d'eux comptant autant que possible un nombre comparable d'équipes rapides et d'équipes plus lentes.

Lorsque la classe est au laboratoire, le travail s'organise en deux *ateliers*. Cette organisation de la classe semble faciliter l'organisation du travail aux tables pour les élèves qui n'utilisent pas les appareils et le suivi des élèves, même si les enseignants utilisent régulièrement les ordinateurs libres pour faciliter le rattrapage avec les élèves qui se sont absentés, qui évoluent moins rapidement, ou pour tout autre besoin qui se présente. Généralement, chacun des élèves de la classe passe par les deux ateliers le même jour.

De tous les modes d'organisation de la classe qui ont été expérimentés, il n'y en a qu'un que nous rejetons catégoriquement. Dans ce mode d'organisation, l'enseignant demeure dans sa classe avec un sous-groupe alors que le deuxième sous-groupe se rend au laboratoire. Après avoir complété une période de travail à l'ordinateur, l'élève présente une copie imprimée de son travail à l'enseignant qui l'annote de ses commentaires et suggestions. L'élève retourne éventuellement au laboratoire pour une étape de réécriture. En procédant ainsi, il est apparu que l'enseignant n'est pas suffisamment informé des progrès et des difficultés réelles de ses élèves et, surtout, il ne peut savoir si les élèves développent de bonnes ou de mauvaises méthodes de travail. Il est fondamental de connaître et d'évaluer périodique- ment les méthodes de travail des élèves et d'intervenir pour les modifier. La méthode de travail est vraisemblablement la partie visible d'une habileté, la partie sur laquelle il est plus facile d'agir, bien qu'il faille procéder avec prudence, car il peut y avoir danger de confondre l'enseignement d'une méthode de travail rigide avec l'éclosion d'une habileté. D'ailleurs, tous les éléments d'une méthode de travail ne sont pas observables, mais nous pensons qu'à certaines conditions, l'outil informatique peut

rendre observable un plus grand nombre d'éléments de la méthode de travail et apporter à l'enseignant des moyens plus appropriés pour atteindre ce genre d'objectif.

C'est en observant les élèves travailler avec Mentor, après un premier trimestre d'expérimentation, que nous avons conclu que l'enseignant doit se trouver au laboratoire avec l'ensemble de sa classe et qu'il doit considérer prioritaire l'activité d'écriture se déroulant à l'ordinateur. Lorsque l'enseignant n'accompagnait pas ses élèves au laboratoire, il percevait de manière confuse ce qui n'allait pas. En fait, les élèves avaient développé de mauvaises habitudes et cela empêchait l'élève ou l'enseignant de s'appuyer sur Mentor de manière efficace pour progresser.

Tout cela a une incidence sur la nature des activités qui peuvent se dérouler aux tables dans le cadre du fonctionnement par ateliers. Étonnamment, il arrive souvent que cet atelier papier-crayon ne porte pas sur le français. Ce qui importe réellement, c'est que l'atelier permette aux élèves de travailler de façon autonome puisque l'enseignant devra surtout être attentif à ce qui se passe aux ordinateurs. L'atelier doit aussi être conçu pour permettre aux élèves d'interrompre ou de reprendre le travail avec un minimum d'inconvénients. Nous suggérons des activités qui ont un caractère de nouveauté, pour éveiller l'intérêt des élèves, et si possible, des activités de manipulation parce qu'elles sont mieux adaptées au contexte. Voici des exemples d'activités qui furent réalisées: travail sur des cartes muettes à partir d'un atlas; expériences sur le hasard, en mathématique à l'aide de dés; expériences sur les volumes en géométrie; activités de résolution de problèmes en mathématique; activités sur la mesure; activités d'arts plastiques; lecture au centre de ressources... Cela n'exclut pas totalement des ateliers portant sur des sujets en français, se rattachant aux objectifs fixés pour l'étape d'objectivation par exemple.

Ces ateliers fonctionnent mieux lorsque les objectifs sont bien compris des élèves, lorsque les consignes sont claires et que les élèves sont encadrés par un échéancier qui leur permet de s'organiser. C'est en classe, plus tard, que l'enseignant effectue l'indispensable retour sur ces activités et travaux.

Lorsque les élèves qui travaillent aux ordinateurs sont en équipes de deux, les élèves aux tables devraient l'être aussi. Si l'on travaille individuellement dans l'un des ateliers, il devrait en être de même dans l'autre. Cette façon de procéder réduit l'interférence entre les deux sous-groupes. Cela dit, pour fonctionner en laboratoire, il faut quand même accepter un certain niveau de bruit et accepter aussi que tous les élèves ne soient pas nécessairement rendus à la même place au même moment.

Les enseignants considèrent qu'il est intéressant et utile de faire travailler les élèves par équipes de deux sur un même texte dans le cadre d'une situation d'apprentissage. Parce qu'il réduit de moitié le nombre de copies, ce mode de fonctionnement permet à l'enseignant un meilleur suivi des projets. Le travail en équipe favorise aussi l'entraide et tend à enrichir les productions. Par ailleurs, il n'est pas toujours possible (à cause du thème ou de la nature du texte) ni souhaitable (une expérience variée semble désirable) de fonctionner en équipes. Les activités individuelles sont plus difficiles à organiser et à gérer, mais les enseignants l'ont fait souvent, lors d'activités d'évaluation notamment. Si la classe accède aux appareils en trois vagues, alors il faut prévoir trois ateliers. Pour réaliser confortablement des activités individuelles, il est plus raisonnable de disposer d'un appareil pour deux élèves cependant, soit une quinzaine d'appareils.

3.4 Mise en garde

L'enseignant qui décide d'expérimenter le laboratoire d'écriture doit donc s'attendre à remettre en question certaines habitudes, ou pratiques provenant de l'expérience acquise dans un autre contexte. De plus, il devra probablement revoir l'organisation de sa classe.

Certains dangers le guettent; il pourrait se laisser éblouir par l'apparence attrayante des productions réalisées à l'ordinateur souvent beaucoup plus soignées, polies et finies que celles réalisées avec papier et crayon. Il pourrait en venir à croire que c'est là la principale contribution de l'outil informatique à l'enseignement. Cela n'est pas à dédaigner certes, mais l'enseignant devra s'efforcer d'accorder beaucoup plus d'attention et

d'importance à ce que fait ou ne fait pas l'élève, pendant la période de réalisation et d'apprentissage, qu'à l'apparence des productions qui en sont le résultat final. Il apprendra alors à exploiter de mieux en mieux les nouveaux outils-logiciels de la boîte à outils et à les utiliser pour améliorer sa démarche globale d'enseignement, profitant ainsi des véritables bénéfices qu'apporte l'outil informatique. C'est à ce moment précis que l'on peut parler d'un laboratoire d'écriture et de logiciels d'aide à l'écriture, c'est-à-dire que l'on peut percevoir l'intérêt pédagogique réel de ces nouveaux moyens didactiques. ***On passe alors de l'utilisation de l'ordinateur en pédagogie à l'utilisation pédagogique de l'ordinateur.***

C'est en ce sens qu'ont travaillé les enseignants engagés dans ce projet et ils estiment aujourd'hui être beaucoup mieux équipés pour l'enseignement de l'écrit.

---

(1) Fréchette, Louise (1988) Une pédagogie de l'écriture, Québec Français, numéro 73, mars 1989.

Chapitre 4

À propos des logiciels d'aide à l'écriture

Nous avons offert aux élèves un *environnement* pour l'apprentissage de l'écriture. Cet environnement, bien qu'incomplet, comporte trois logiciels distincts: un vérificateur de l'orthographe d'usage incorporé à un logiciel de traitement de texte suffisant pour l'édition et la mise en page au deuxième cycle du primaire, un logiciel de vérification de l'orthographe grammaticale et un logiciel de conjugaison. Nous avons vu, à la section précédente, comment les logiciels de cet environnement peuvent affecter les apprentissages de l'élève, influencer les pratiques de l'enseignant et renforcer l'enseignement.

Les logiciels ont été réunis par un système d'aiguillage, à base de *macro-commandes*, qui rend plus directement accessibles les divers outils d'aide puisque le texte de l'élève se trouve automatiquement transféré d'un logiciel à l'autre. L'élève a donc un accès direct à l'un ou l'autre de ces outils. C'est grâce à ce système d'aiguillage que nous parlons d'environnement; y travailler, c'est un peu comme si nous utilisions un logiciel intégré dans lequel le transfert du document *affiché*, d'une application à une autre, était direct et immédiat.

Toutes ces caractéristiques sont importantes.

Rappelons que l'enseignement de l'écriture ne se réduit pas à l'utilisation des divers outils d'aide que comporte cet environnement. L'enseignant répond à une bonne partie des besoins en intervenant auprès des élèves et en organisant les activités à leur intention. Il en est ainsi pour les activités d'amorce ou de réchauffement, pour la mise en situation et pour l'essentiel de l'objectivation sur le *contenu* et la *formulation* des textes des élèves. La présence de l'enseignant est même requise lorsque l'élève utilise les logiciels. Bref, tout n'est pas informatisé et cela ne nous apparaît pas nécessairement un idéal à atteindre. Que faut-il rechercher alors ?

Nous en sommes venus à identifier des caractéristiques qui, à nos yeux, contribuent à faire d'un logiciel pour l'écriture un véritable outil d'apprentissage et d'intervention pédagogique. Ces caractéristiques découlent en fait d'une observation centrale. Nous avons observé que l'intérêt et l'activité des élèves, face à leur production, augmentent au fur et à mesure que s'accroît leur degré d'autonomie, leur capacité de mener à bien leur travail par eux-mêmes. Si cette hypothèse à laquelle nous avons été conduits est juste, on comprendra facilement l'importance des outils d'aide que l'on place à la disposition des élèves et le soin qu'il faut apporter au choix de ces logiciels. Cela ne veut pas dire qu'il faut mettre en place un environnement qui rend l'enseignant inutile. Bien au contraire, nous sommes persuadés, insistons une dernière fois, que la présence active de l'enseignant est requise pour s'assurer que les conditions nécessaires à certains apprentissages indispensables existeront, et aussi, pour éviter que des élèves ne développent de mauvaises habitudes de travail.

4.1 Certaines caractéristiques de bons logiciels d'aide à l'écriture

Les logiciels d'aide à l'écriture, qu'il s'agisse de vérificateurs orthographiques, de vérificateurs grammaticaux ou de tout autre type d'outil d'aide à la révision du texte que l'on propose à l'élève, doivent être non pas des outils de productivité bureautique ou des outils pour aider à écrire mais des outils de productivité pédagogique, des outils pour aider à apprendre à écrire. Il en découle par le fait même un certain nombre de conséquences:

1- Il ne s'agit pas de mettre à la disposition des élèves des outils de vérification du genre de ceux que l'on souhaite développer pour la bureautique, c'est-à-dire des outils qui *automatiseront* le plus possible la révision et la correction des textes.

   De tels outils *pensent* trop à la place de l'utilisateur. Cela est tout à fait naturel puisqu'ils sont (ou seront) conçus en vue d'objectifs de productivité et non d'objectifs d'apprentissage.

2- Les logiciels ne doivent donc pas résoudre les problèmes à la place de l'élève. Cependant, ils doivent lui permettre de résoudre des problèmes immédiats.

Si l'on veut maximiser la possibilité pour l'élève de mener à terme son texte par lui-même, ce qui est éminemment souhaitable, les logiciels doivent l'aider à résoudre des problèmes immédiats, sans résoudre les problèmes à sa place cependant. Le logiciel pourra donc aider en intervenant auprès de l'élève de diverses façons.

Voilà ce qui en fait un véritable outil d'apprentissage. Bien sûr, il faut clarifier la nature des objectifs d'apprentissage que l'on peut espérer atteindre avec tel ou tel logiciel. En termes généraux, ces objectifs nous semblent de trois types:

1. Favoriser l'acquisition de connaissances;

2. Favoriser la clarification ou la structuration de connaissances;

3. Favoriser l'acquisition de nouvelles méthodes de travail et l'acquisition d'habiletés.

Il faut toujours examiner la possibilité, quel que soit le logiciel utilisé, de faire en sorte qu'il facilite, directement ou indirectement, l'atteinte d'objectifs de plusieurs types.

3- L'environnement dans son ensemble et chacun des logiciels doivent permettre de séparer les problèmes et de se concentrer sur un aspect du processus d'écriture à la fois, sur une catégorie de problèmes à la fois.

L'expression écrite est un processus global dont l'apprentissage doit être morcelé, progressif et systématique.

Cette finesse d'intervention doit aller jusque dans la façon dont un logiciel aborde les questions grammaticales par exemple. Un outil qui, lors de la vérification d'un texte, aborderait tous les problèmes grammaticaux à la fois serait un bon outil de productivité bureautique,

mais non pédagogique. Il faut pouvoir se concentrer sur un type problème à la fois. Mentor offre à l'élève la possibilité de rechercher l'un à la suite de l'autre tous les indices du pluriel que comporte son texte. Ensuite il pourra, dans un autre temps, rechercher tous les indices du féminin, puis toutes les formes conjuguées du verbe "être" pour repérer les participes passés, du verbe "avoir" aussi. Il pourra se concentrer sur le problème de la terminaison des verbes et parcourir son texte en ayant ce type de problème à l'esprit, etc. Plus tard, l'enseignant peut évaluer la situation avec les élèves et décider que les apprentissages ont suffisamment progressé pour permettre de laisser de côté la vérification de certains types de problème, ou encore, il peut décider d'inciter les élèves à procéder à la vérification simultanée de plus d'un type de problème à la fois, ce que permet aussi Mentor.

4- Les logiciels ne doivent pas que pointer les erreurs, ils doivent aussi repérer les endroits qui exigent que l'élève initie une réflexion sur son texte, qu'il y ait erreur ou non.

En apprentissage, il est aussi important d'identifier et de confirmer un choix juste que de réagir à une erreur, à plus forte raison si notre objectif est de favoriser le développement d'habiletés et, en particulier, d'amener l'élève à réviser son texte de façon autonome.

5- Un logiciel doit permettre à l'élève de faire des gestes concrets qui correspondent à autant de *gestes mentaux* utiles au processus d'écriture.

Lorsqu'un élève transfère son texte à Mentor et qu'il active un répertoire précis, il centre consciemment son attention sur un problème grammatical particulier. Lorsqu'il désactive ce répertoire et en active un autre, il exprime concrètement qu'il a terminé un type de vérification et qu'il va maintenant centrer son attention sur un autre problème. Nous pensons que cette façon de procéder est porteuse de savoir-faire, d'habiletés. Nous préférons de beaucoup ce mode de fonctionnement à celui qui exige que l'enseignant fixe lui-même les paramètres de la correction dans le logiciel avant la session de travail.

Les gestes que l'élève doit être amené à executer afin de résoudre ses problèmes à l'aide d'un logiciel doivent correspondre à des démarches qui permettent le développement de savoir-faire réalistes, utiles et surtout *transférables*.

En somme, les concepteurs de logiciels destinés à l'enseignement ainsi que les enseignants qui utilisent ces outils devraient toujours avoir à l'esprit que le but recherché est d'affranchir éventuellement les élèves des outils employés. Nous ne voulons pas insinuer que l'élève ne devrait pas utiliser un traitement de texte ou un vérificateur orthographique; dans le contexte scolaire cependant, beaucoup de logiciels utilisés sont des outils d'apprentissage qui doivent aider l'élève à développer une plus grande autonomie.

6- L'environnement doit mettre à la disposition de l'élève un ensemble d'outils qu'il peut facilement consulter au moment opportun pour résoudre un problème donné.

C'est bien un environnement qui est requis et non un logiciel isolé. Un logiciel isolé, tout en permettant de résoudre un certain type de problème, oblige l'élève à interrompre ou à délaisser indûment sa démarche. Les outils ou logiciels qui composent cet environnement doivent correspondre à des besoins pédagogiques importants et servir de points d'appui à l'enseignant pour ses interventions auprès des élèves.

4.2 De nouveaux outils d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture

Les élèves avaient accès à des ressources informatisées et à d'autres ressources prévues par les enseignants. Le logiciel de traitement de texte sert à plusieurs étapes du processus d'écriture mais les autres outils informatisés interviennent à des moments précis en relation avec la correction de l'orthographe d'usage ou de l'orthographe grammaticale. Il n'est pas étonnant que les premiers outils informatisés abordent des questions reliées à l'orthographe car, à première vue du moins, il est beaucoup plus facile de concevoir ce genre d'outils que d'en imaginer pour

les autre étapes du processus d'écriture, notamment celles faisant davantage appel à la créativité et aux ressources personnelles des élèves.

Il est sans doute possible d'améliorer les outils destinés à la vérification orthographique et, en poussant un peu plus loin, on peut se demander quels autres outils informatisés d'aide à la révision d'un texte, entendue dans un sens plus large que la révision orthographique, pourraient être développés.

Voici deux pistes à examiner:

1. Retour sur Mentor.

Un répertoire Mentor permet à l'élève de réviser son texte en se concentrant sur un type de problème grammatical à la fois. Mentor lui pointe toutes les occurrences de la situation traitée à compter de la position du curseur jusqu'à la fin du texte. En pratique, l'élève vérifie généralement l'ensemble de son texte. Comme il a été mentionné plus haut, il est possible de demander au logiciel de vérifier plusieurs problèmes simultanément mais cela n'est habituellement pas efficace d'un point de vue pédagogique. Il serait peut-être utile cependant d'avoir un Mentor qui permette de travailler sur *une phrase* plutôt que sur le texte entier. En mode *phrase* le logiciel n'effectuerait des recherches qu'entre la majuscule et le point délimitant la phrase courante, c'est-à-dire celle dans laquelle se trouve le curseur. L'élève pourrait demander d'activer, l'un à la suite de l'autre, n'importe lequel des répertoires disponibles et, dans chaque cas, le logiciel afficherait en vidéo inversé toutes les occurrences des mots clés correspondants. Une fois la recherche dans la phrase terminée le répertoire devrait se désactiver automatiquement. Une fenêtre des répertoires, pourrait alors s'afficher automatiquement. Cela réduirait les manoeuvres nécessaires pour activer un nouveau répertoire et rendrait le tout plus fonctionnel.

Le Mentor que nous utilisons actuellement, en travaillant en mode texte entier, permet de sensibiliser les élèves aux indices qu'il est utile de rechercher dans un texte lorsqu'on en fait la vérification. Mais plus tard, il faut sans doute revenir à la phrase, l'adulte fonctionnant ainsi; l'élève doit alors effectuer une nouvelle synthèse

de toutes ses connaissances et apprendre à les appliquer dans ce contexte.

Faut-il utiliser un Mentor "texte entier" au primaire et un Mentor "phrase" au secondaire ? Faut-il plutôt imaginer un logiciel qui intègre les deux possibilités ? Faut-il ajouter des éléments pour aider l'élève à effectuer une analyse complète de sa phrase ou vaut-il mieux laisser à l'enseignant le soin de compléter la démarche par d'autres moyens? Beaucoup de questions à caractère pédagogique ou didactique attendent des réponses.

Nous l'avons déjà dit, le logiciel Mentor, même dans sa forme actuelle, rend d'importants services aux enseignants et aux élèves qui l'utilisent, malgré certaines faiblesses que nous aimerions voir corriger. Parmi ces faiblesses, mentionnons la fenêtre de dialogue qui véhicule l'information grammaticale lorsque l'élève demande d'afficher. Cette fenêtre cache parfois l'élément de texte qui a donné lieu à l'intervention de Mentor. Cette partie du texte de l'élève ne doit jamais être cachée puisque nous devons tout mettre en oeuvre pour inciter l'élève à retourner à son texte pour appliquer la règle ou pour interpréter les exemples dont il vient de prendre connaissance. Il est vrai que l'on peut toujours déplacer la fenêtre de dialogue, mais cette solution n'est pas satisfaisante car elle introduit des manoeuvres qui n'ont aucun rapport avec la nature véritable de la tâche à accomplir.

Mentor nous amène à entrevoir des logiciels, voire même des environnements, à impact pédagogique potentiellement élevé. Il est remarquable de constater que ce logiciel est relativement peu intelligent, en ce sens qu'il ne peut, *par lui- même*, découvrir quoi que ce soit dans le texte de l'élève. En effet, l'enseignant qui crée un nouveau répertoire doit fournir à Mentor une liste, la plus exhaustive possible, des mots clefs ou mots déclencheurs. Dans le répertoire portant sur les participes avec être, par exemple, il a fallu fournir au logiciel toutes les formes conjuguées du verbe être ainsi que les messages d'information devant être affichés à l'intention de l'élève. L'utilité de ce répertoire compense largement les inconvénients qu'entraîne son développement, cependant, et il est fort heureux que l'on n'ait pas attendu l'apparition de techniques de programmation plus puissantes avant de produire ce logiciel.

2. Au-delà de la vérification orthographique du texte de l'élève.

Guy Desrochers, un des enseignants qui a participé au projet d'expérimentation, a tenté d'illustrer une piste pour le développement d'un environnement informatisé d'aide à l'écriture comportant des éléments qui s'adressent à d'autres aspects du processus d'écriture. Sa tentative repose sur deux idées maîtresses:

1 Un outil informatique doit permettre à l'élève de **faire des gestes concrets**, utiles pour composer, réviser ou améliorer son texte. Les gestes possibles doivent être présentés à l'élève, par l'entremise du logiciel, sous la forme de sélections dans un menu ou sous la forme de boutons par exemple.

2 L'outil informatique nous fournit le moyen de présenter à l'élève *son propre texte* plusieurs fois, chaque fois sous un jour nouveau. Il permet de *décomposer* le texte pour attirer l'attention sur un aspect différent. On peut aussi fournir à l'élève des informations variées sur son texte et l'inciter par ces moyens à le travailler selon différents points de vue.

La métaphore de Victor Guérette (1) au sujet du processus d'écriture a servi de fil conducteur. Rappelons que selon cette métaphore, les étapes de la production d'un texte peuvent être caractérisées par quatre personnages: le fou, pour le premier jet d'idées; l'architecte, qui s'arrête à la structure du texte, à l'organisation des idées, à la décomposition en paragraphes...; le menuisier, qui s'occupe de la phrase, de sa formulation, des mots qui la composent et de la ponctuation; le juge, qui est responsable du code écrit, de l'orthographe d'usage et grammaticale.

Dans l'environnement proposé, c'est le logiciel de traitement de texte que l'élève utilise pour l'étape correspondant au fou. Le juge aura accès au vérificateur d'orthographe d'usage et à Mentor pour

l'orthographe grammaticale. De nouveaux outils sont proposés pour l'architecte et pour le menuisier.

À l'étape de l'architecte, l'élève se voit présenter son texte sous une forme qui caricature le découpage en paragraphes. Pour un paragraphe donné, le début de chacune des phrases - un maximum de 72 caractères - est affiché. On laisse tomber la suite de chacune des phrases. Ces bouts de phrases sont affichés l'un à la suite de l'autre, sur des lignes successives, en respectant l'ordre du texte. Il s'agit d'amener l'élève à réviser son texte du point de vue des idées à partir de son squelette. Ici l'élève travaille la pertinence, la cohérence, l'organisation et le regroupement de ses idées. Les premiers tests tendent à montrer que l'on retrouve effectivement la trame de l'histoire à travers ces bouts de phrases, bien que cette question nécessite que l'on poursuive la recherche.

L'élève peut effectuer trois actions sur les bouts de phrases: il peut les déplacer à l'intérieur du paragraphe ou même vers un autre paragraphe, il peut éliminer une phrase ou il peut en ajouter une. Trois actions sont possibles sur les paragraphes: il peut unir deux paragraphes, il peut séparer un paragraphe trop long en deux paragraphes et il peut déplacer un bloc, c'est-à-dire l'ensemble des bouts de phrases correspondant à un paragraphe donné. Ces possibilités sont présentées à l'élève, ou pourraient l'être, en respectant la première idée maîtresse énoncée plus haut.

L'élève peut en tout temps revoir son texte (complet) modifié afin de le relire. De plus, il est toujours possible pour l'élève d'annuler la dernière action exécutée, aucune action n'étant irréversible. De même, il peut toujours revenir à son texte initial.

Mentionnons, en terminant cette présentation de l'architecte, que le fait de pouvoir relire ainsi ses phrases, bouts de phrases devrions-nous dire, peut aussi renseigner l'élève quant à l'intérêt de leur formulation.

Qu'en est-il du menuisier ?

L'élève peut transporter chacun des paragraphes de son texte, un à la fois, dans l'atelier du menuisier. Les outils à sa disposition ont pour

but de l'aider à réviser son texte du point de vue de la variété des structures de phrase, de la ponctuation ou de la variété et de la richesse du vocabulaire.

Pour la variété des structures, le logiciel procède un peu comme précédemment en affichant, les uns sous les autres, les quatre ou cinq premiers mots de chacune des phrases du paragraphe. L'intention est d'attirer l'attention de l'élève sur la forme de ses attaques, sur les manières de commencer une phrase. L'élève peut éditer le paragraphe puisque celui-ci se trouve tout près. L'élève reçoit aussi une information quant au nombre de mots que comporte chacune des phrases de ce paragraphe.

Quant à la ponctuation, le logiciel *dessine* le paragraphe en fonction des signes de ponctuation qu'il comporte. Autrement dit, le texte de la première phrase du paragraphe est affiché jusqu'au premier signe de ponctuation. La suite de cette phrase, jusqu'au signe suivant, apparaît sur la ligne suivante et ainsi de suite jusqu'à la fin du paragraphe. Le logiciel saute une ligne entre chacune des phrases. Pour faciliter l'édition, le tout est affiché dans deux fenêtres: le paragraphe de l'élève dans une fenêtre et sa décomposition dans une autre. Enfin, le logiciel fournit à l'élève des statistiques précisant le nombre de fois qu'il a employé chacun des signes de ponctuation, incluant les points d'interrogation et d'exclamation, ces deux dernières données pouvant être d'une utilité particulière dans le cadre de certaines activités.

Finalement, lorsque l'élève demande de réviser son texte du point de vue de la variété du vocabulaire, il obtient un ensemble de statistiques: la liste des déterminants et leur nombre, la liste et le nombre de référents utilisés, les mots liens apparaissant dans son texte. Ces mots sont d'ailleurs affichés. Il obtient aussi un bilan pour chacun des mots de son texte indiquant le nombre de fois qu'ils y sont employés. Il serait possible de compléter ces informations et de faire apparaître certaines lacunes particulières lorsque cela peut être utile. Par exemple le logiciel pourrait compter le nombre de fois que l'élève utilise l'une ou l'autre des formes des verbes faire, dire, être ou avoir.

En conclusion, il semble donc que de nouveaux outils conduisant à un meilleur environnement pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, pourraient être développés. Cela devrait se faire en s'appuyant sur les résultats d'une solide réflexion portant sur une analyse du processus d'écriture et de révision d'un texte, sur les besoins de l'élève qui écrit et sur les conditions nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés, c'est-à-dire sur les conditions requises pour que de véritables apprentissages puissent avoir lieu. Attention cependant, il ne s'agit pas d'additionner les logiciels de façon disparate mais de mettre à la disposition de l'élève, au moment opportun et le plus naturellement possible, l'outil requis pour résoudre un problème donné, l'outil lui permettant de faire des gestes qui véhiculeront des connaissances tout en favorisant le développement d'une bonne méthode de travail.

---

(1) Guérette, Victor, Ma trousse d'écriture, PPMF, Université de Montréal et Éditions du réseau universitaire (124 pages).

Partie 2

Chapitre 5

Implanter un laboratoire d'écriture

5.1 Présentation

Ce chapitre s'adresse à l'enseignant qui débute. Avant d'en entreprendre la lecture, il serait préférable de vous familiariser avec le fonctionnement des logiciels MacWrite et Mentor et de comprendre le fonctionnement des répertoires de Mentor. Nous supposons aussi que les disquettes ont été préparées suivant les directives qui apparaissent au chapitre 7.

Dans ce chapitre, on trouvera des indications plus concrètes sur des questions telles que l'aménagement des lieux, la façon d'initier les élèves, la planification et la préparation d'une visite au laboratoire.

Comme le titre l'indique, le laboratoire est axé sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Il ne s'agit pas d'un laboratoire de micro-informatique. La connaissance préalable du fonctionnement des ordinateurs et des logiciels est certes un atout qui permettra à l'enseignant de se sentir plus à l'aise, mais elle n'est pas indispensable et n'est pas, à elle seule, un gage de réussite.

Deux des quatre enseignants qui ont participé au projet étaient des débutants qui avaient peu ou pas d'expérience de l'ordinateur. Ils ont su intégrer les outils informatiques dans une dynamique renouvelée de l'enseignement de l'écriture, remettant parfois en question des pratiques bien ancrées ou encore, leur donnant un sens nouveau.

5.2 L'aménagement des lieux

L'aménagement d'un local qui regroupe plusieurs ordinateurs dépendra des contraintes physiques et matérielles des lieux. Mais quelle que soit la forme finale de l'aménagement, nous favorisons une organisation qui permette à tous les élèves de la classe d'être présents au local en même temps, que nous disposions de 8, 12 ou 16 appareils.

Lorsque l'enseignant se rend au laboratoire, il doit pouvoir considérer l'écriture comme la principale activité qui s'y déroule et être disponible aux élèves qui rédigent. L'aménagement doit donc lui permettre d'être présent pour ces derniers tout en lui donnant l'occasion de voir ce que font les autres élèves qui ne sont pas aux ordinateurs.

Il faut aussi prévoir que l'enseignant aura parfois à s'adresser à l'ensemble du groupe, soit pour rappeler des manoeuvres, soit pour enseigner ou clarifier une démarche de réflexion. Il est donc préférable de regrouper les ordinateurs afin que tous les élèves puissent facilement faire face à l'enseignant, au grand écran ou au tableau. Nous suggérons, à cet égard, d'éviter l'installation des ordinateurs tout autour du local.

Quelques rappels

√ Puisqu'il s'agit d'un laboratoire d'écriture, il est indispensable que chaque élève puisse imprimer directement à partir de son poste de travail.

√ Un grand moniteur relié à l'un des appareils ou encore une acétate électronique est aussi indispensable que les imprimantes. Cela permet à l'enseignant d'illustrer facilement les manoeuvres à effectuer en ayant toute l'attention des élèves. Plus tard, le grand écran sera utilisé pour enseigner ou illustrer la démarche de réflexion que l'élève doit entreprendre face à son texte lorsqu'il fait la vérification orthographique dans MacWrite, la vérification grammaticale dans Mentor ou la vérification des verbes dans le conjugueur.

√ Finalement, un interrupteur central permet d'éteindre tous les appareils. Il permet aussi à l'enseignant de retarder la mise sous tension des appareils lorsqu'il désire d'abord s'adresser au groupe et obtenir son attention.

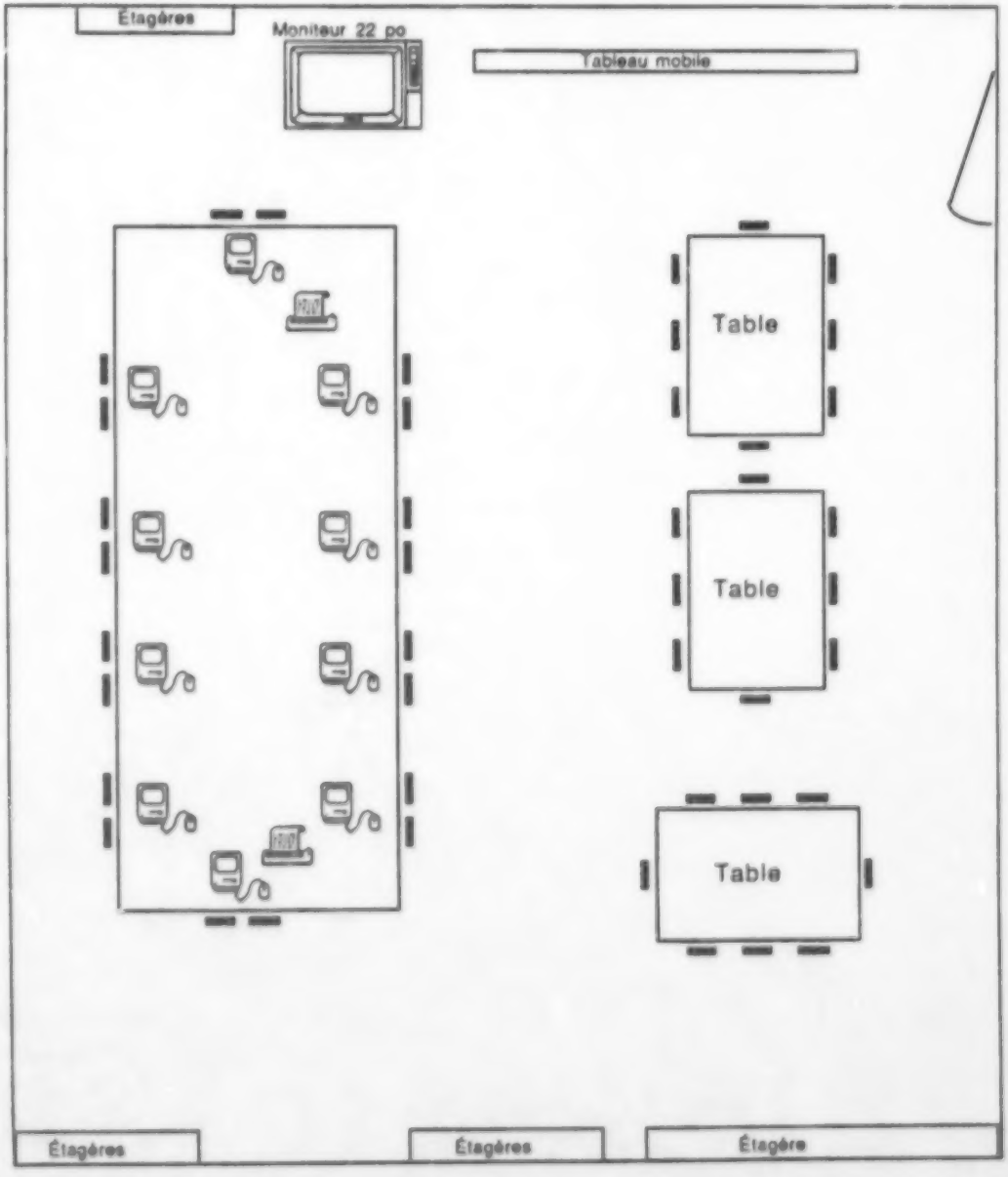
La figure 3 présente l'organisation matérielle du laboratoire que nous avons mis en place.

En résumé

Un local simplement aménagé pour répondre aux besoins d'un laboratoire d'écriture pourra comporter:

- √ 8 à 16 ordinateurs;
- √ 2 ou 3 imprimantes reliées aux micro-ordinateurs en réseau d'impression;
- √ Grand écran (téléviseur) ou acétate électronique et écran de projection;
- √ 2 chaises par poste de travail;
- √ Tables et chaises pouvant accueillir la moitié d'une classe;
- √ Tableau, préférablement un tableau blanc pour marqueurs;
- √ Étagère pour placer dictionnaires et autres ressources matérielles;
- √ Armoire ou étagère pour ranger les disquettes des élèves;
- √ Un interrupteur central.

Le laboratoire d'écriture et sa boite à outils
Plan du laboratoire



5.3 Premier contact

On enseigne l'écriture à l'aide d'outils informatiques comme on mange un éléphant: une bouchée à la fois.

Ce vieil adage s'applique à toutes les étapes de l'implantation et le garder à l'esprit permettra d'éviter bien des écueils.

Lorsqu'on est prêt à se lancer dans l'utilisation du laboratoire pour réaliser des activités d'écriture avec les élèves, il faut compter d'abord sur une courte période d'initiation au fonctionnement des logiciels. Ce n'est pas dire que les élèves deviennent rapidement des experts. Une fois les éléments de base acquis cependant, ils possèdent suffisamment de connaissances pour que l'enseignant puisse se centrer sur l'enseignement de l'écrit. L'apprentissage des autres aspects techniques se fera au fur et à mesure des besoins en situation d'écriture. Ainsi, l'introduction d'un vérificateur orthographique, d'un conjugueur ou d'un outil de vérification grammaticale ira de pair avec l'enseignement de la démarche de réflexion et de retour sur le texte que les élèves doivent entreprendre.

L'objectif des premières visites (2 ou 3 au maximum) au laboratoire est d'apprivoiser une technique et non de faire véritablement de l'écriture. Il est donc préférable d'imaginer une ou des activités extrêmement simples et très courtes, auxquelles tous les élèves peuvent participer à tour de rôle.

Pour démarrer, il est préférable d'avoir accès au laboratoire souvent (une fois par jour) pour de courtes périodes (20 à 45 minutes) seulement. Cette façon de procéder comporte des avantages tant pour l'enseignant que pour les élèves. En vivant l'expérience par petites bouchées, l'enseignant a le temps de s'ajuster et de développer la confiance en soi nécessaire pour entreprendre des projets de plus grande envergure. Pour les élèves, la répétition quasi quotidienne des manoeuvres de base - lancer le logiciel, rédiger, éditer, sauvegarder, imprimer, quitter ... - facilite le développement rapide d'automatismes.

Des rappels seront toujours nécessaires. Ils pourront prendre plusieurs formes:

5.3 Premier contact

On enseigne l'écriture à l'aide d'outils informatiques comme on mange un éléphant: une bouchée à la fois.

Ce vieil adage s'applique à toutes les étapes de l'implantation et le garder à l'esprit permettra d'éviter bien des écueils.

Lorsqu'on est prêt à se lancer dans l'utilisation du laboratoire pour réaliser des activités d'écriture avec les élèves, il faut compter d'abord sur une courte période d'initiation au fonctionnement des logiciels. Ce n'est pas dire que les élèves deviennent rapidement des experts. Une fois les éléments de base acquis cependant, ils possèdent suffisamment de connaissances pour que l'enseignant puisse se centrer sur l'enseignement de l'écrit. L'apprentissage des autres aspects techniques se fera au fur et à mesure des besoins en situation d'écriture. Ainsi, l'introduction d'un vérificateur orthographique, d'un conjugueur ou d'un outil de vérification grammaticale ira de pair avec l'enseignement de la démarche de réflexion et de retour sur le texte que les élèves doivent entreprendre.

L'objectif des premières visites (2 ou 3 au maximum) au laboratoire est d'apprivoiser une technique et non de faire véritablement de l'écriture. Il est donc préférable d'imaginer une ou des activités extrêmement simples et très courtes, auxquelles tous les élèves peuvent participer à tour de rôle.

Pour démarrer, il est préférable d'avoir accès au laboratoire souvent (une fois par jour) pour de courtes périodes (20 à 45 minutes) seulement. Cette façon de procéder comporte des avantages tant pour l'enseignant que pour les élèves. En vivant l'expérience par petites bouchées, l'enseignant a le temps de s'ajuster et de développer la confiance en soi nécessaire pour entreprendre des projets de plus grande envergure. Pour les élèves, la répétition quasi quotidienne des manoeuvres de base - lancer le logiciel, rédiger, éditer, sauvegarder, imprimer, quitter ... - facilite le développement rapide d'automatismes.

Des rappels seront toujours nécessaires. Ils pourront prendre plusieurs formes:

- √ En classe, avant d'aller au laboratoire, rappeler aux élèves ce qu'ils doivent faire et les amener à imaginer les manoeuvres, voire même à les jouer sur leurs bureaux ou sur un clavier imprimé sur papier. Cette façon de procéder est particulièrement efficace avec les plus jeunes qui se prêtent facilement au jeu. Nous l'avons expérimentée avec succès.
- √ Au laboratoire: utiliser le grand écran ou l'acétate électronique pour rappeler les séquences de gestes à poser.

5.3.1 Une initiation simple au traitement de texte

Pour l'initiation au logiciel de traitement de texte, il est utile de regrouper les élèves par équipes de deux ou trois selon le nombre d'ordinateurs disponibles. Il faut donc imaginer des situations où chacun à tour de rôle aura à effectuer la même série de manoeuvres.

Des raisons pratiques et pédagogiques font que chacun des élèves devrait posséder sa propre disquette personnelle. L'enseignant conserve ces disquettes dans un boîtier entre les sessions au laboratoire.

Vous trouverez ci-dessous un exemple d'activité d'initiation que nous avons expérimentée. Elle ne nécessite à peu près pas de préparation au plan de l'écriture.

UNE ACTIVITÉ D'INITIATION AU TRAITEMENT DE TEXTE

Les élèves sont regroupés en équipes de trois.

Jour 1:

L'enseignant montre les différentes parties de l'ordinateur et les nomme. Il distingue l'unité de disquette INTERNE de l'unité de disquette EXTERNE. Il nomme et montre les principales touches du clavier. Il est d'ailleurs utile d'apposer des collants sur les touches principales (efface, retour, majuscule, commande, option, etc.). À l'aide du grand moniteur, il explique comment lancer le logiciel MacWrite à l'aide de la macro-commande COMMANDE-W. Il montre la

barre des menus et l'effet de l'action de pointer/cliquer. Il fait remarquer aux élèves que lorsqu'on lance MacWrite (dans notre environnement) on retrouve le nom **.MAC** dans la barre de titre et l'option **Orthographe** dans la barre des menus. Cela permet d'identifier l'application que l'on a ouverte. Ce sera surtout utile quand les élèves utiliseront aussi Mentor et qu'ils auront besoin de repères pour s'assurer qu'ils sont bien dans la bonne application.

L'enseignant illustre alors comment écrire son nom et son adresse, en faisant un retour de chariot pour passer à la ligne suivante. Il montre comment accéder aux différentes touches (accents, majuscules, chiffres, ...) et explique comment utiliser la touche d'effacement. Il en profite pour mettre en évidence le rôle du curseur et explique comment le déplacer à l'aide de la souris (pointer/cliquer). Dans chaque équipe, un premier élève lance le logiciel MacWrite. Il écrit son nom et son adresse postale. Il corrige au besoin. Les élèves de son groupe l'observent. L'enseignant explique alors comment enregistrer, quitter le logiciel en faisant Commande-Q, et éjecter les disquettes. Lorsque l'élève a terminé ces étapes, il cède sa place à un compagnon qui refera exactement la même séquence pendant qu'il observe avec les autres membres de l'équipe.

Les apprentissages de cette journée:
√ lancer le logiciel;
√ écriture à la position du curseur;
√ utilisation de la souris: pointer, cliquer;
√ utilisation des touches: majuscules, accents et apostrophe, barre d'espacement, touches numériques et touche d'effacement;
√ enregistrer un fichier;
√ quitter le logiciel et éjecter les disquettes.

Jour 2:

Les élèves dactylographieront simplement chacun une courte phrase sur un thème quelconque. On peut facilement prendre un thème qui est à l'étude en classe dans n'importe quelle matière.

Quelques idées qui ont été utilisées avec succès:
√ Un animal étrange.
√ Noël, c'est ...
√ Si j'étais...
√ L'amitié, c'est...

Le premier élève lance le logiciel. Dans notre environnement, son texte d'hier (jour 1) apparaît immédiatement à l'écran sous le nom de **.MAC**. L'enseignant explique et montre la séquence de manoeuvres pour commencer *un nouveau texte*, soit enregistrer le texte présentement à l'écran sous un autre nom (pour lui donner son nom permanent) et utiliser la macro-commande Option-Commande-N (nouveau texte) pour que s'affiche une page vierge avec le nom **.MAC**. Lorsque l'élève obtient une page blanche à l'écran, il dactylographie une courte phrase selon le thème qui aura été préparé en classe précédemment. Lorsqu'il a terminé, il cède la place à un compagnon qui dactylographie une seconde phrase. Puis c'est au tour du troisième, s'il y lieu, de taper sa phrase à la suite des deux premières.

L'enseignant leur demande alors d'ajouter des mots, des adjectifs ou des adverbes. Il illustre comment faire à l'aide du grand écran. Puis chaque élève modifie sa propre phrase en conséquence. Si le temps le permet, l'enseignant demande de changer un mot pour un autre plus riche ou plus intéressant et illustre encore un fois la démarche au grand écran (sélectionner et remplacer en dactylographiant par-dessus la sélection). Chaque élève, à tour de rôle, fera cette autre modification sur sa phrase.

Lorsqu'ils ont terminé, les élèves doivent enregistrer puis imprimer ce texte. On leur montre ensuite comment Transférer leur texte dans Mentor (à l'aide de la macro-commande Option-Commande-T) avant de terminer la session de travail. C'est une habitude qu'ils doivent prendre dès le départ. On leur explique que Mentor est un autre logiciel qu'ils auront à utiliser plus tard et qu'avant de quitter l'ordinateur on doit toujours y envoyer son texte. On n'aborde pas les répertoires de Mentor à cette séance-ci. Dès que leur texte est transféré dans Mentor, ils quittent l'application (Commande-Q) et terminent la session de travail.

Les apprentissages:
√ enregistrer sous... avant de commencer un nouveau texte;
√ commencer un nouveau texte (Option-Commande-N);
√ se familiariser avec le clavier;
√ utilisation de la souris: pointer, cliquer/glisser pour sélectionner;
√ édition: corriger, ajouter, retrancher et modifier des mots;
√ enregistrer;
√ transférer son texte dans l'autre application (Option+Commande-T);
√ quitter le logiciel (Commande-Q) et éjecter les disquettes;

5.3.2 Guide d'utilisation et rôle des macro-commandes

Les deux pages suivantes devraient être reproduites, plastifiées et mises à la disposition des élèves à chaque poste de travail. Elles résument les gestes que l'élève doit effectuer pour utiliser les divers logiciels de l'environnement. Les utilisateurs de disques rigides devront simplement éliminer la première phrase de la procédure **Pour démarrer**. (voir chapitre 7 du présent document).

Si vous n'avez jamais expérimenté ce genre d'environnement, l'utilisation que l'on fait des macro-commandes peut vous sembler inutilement lourde. Pourquoi, par exemple, lancer MacWrite à l'aide de Commande-W ou créer un nouveau texte à l'aide de Option-Commande-N plutôt que d'utiliser la souris? Pourquoi transférer son texte dans l'autre application avant de quitter? En fait, toutes les macro-commandes ont été créées afin de s'assurer que le texte de l'élève se retrouve toujours au bon endroit au bon moment, du point de vue des étapes de la *démarche d'écriture* , et cela avec un minimum de tracasseries.

Après ces deux sessions d'initiation, on peut carrément se lancer dans la réalisation d'une courte activité d'écriture et se fixer des objectifs touchant le contenu et l'organisation du texte, la structure des phrases, le vocabulaire, la ponctuation et l'orthographe d'usage, ce qui permettra d'introduire le vérificateur orthographique. Le chapitre suivant apporte des suggestions en ce sens.

Pour utiliser MacWrite et Mentor

A- Pour démarrer:
Insère la disquette **SYSTEME** dans le lecteur **INTERNE.**
Insère ta disquette **PERSONNELLE** dans le lecteur **EXTERNE.**

B- Pour commencer la session de travail:
Si tu veux commencer dans **MacWrite**, fais **Commande W.**
Si tu veux commencer dans **Mentor**, fais **Commande M.**
Le texte que tu as travaillé la dernière fois apparaît à l'écran.

C- Pour commencer un Nouveau texte à la place de celui qui apparaît à l'écran:
1- Clique sur **Fichier** et glisse jusqu'à **Enregistrer sous...**
2- Tape un nouveau nom pour ton texte et clique sur **Enregistrer.** Tu revois ensuite ton texte à l'écran et son nom dans la barre de titre.
3- Fais ensuite **Option+Commande N** (pour Nouveau).

D- Pour écrire et enregistrer ton texte au fur et à mesure:
1- Tape ton texte.
2- À tout moment, tu peux **Enregistrer:** clique sur **Fichier** et glisse jusqu'à **Enregistrer.**

E- Pour consulter le Conjugueur:
1- Clique sur la **Pomme** et glisse jusqu'à **Le conjugueur.**
2- Tape l'infinitif du verbe, puis choisis la personne et le temps.
3- Quand tu as fini, clique sur la case de fermeture de la fenêtre du **Conjugueur.**

F- Pour Transférer ton texte dans une autre application:
√ Pour transférer ton texte dans **Mentor**, fais **Option-Commande-T.**
√ Pour transférer ton texte dans **MacWrite**, fais **Option-Commande-T.**

Avant de terminer ta session de travail, transfère toujours ton texte dans l'autre application, puis Quitte.
√ Si tu es dans **MacWrite**, transfère ton texte dans **Mentor.**
√ Si tu es dans **Mentor**, transfère ton texte dans **MacWrite.**

G- Pour Quitter

√ Quand ton texte est transféré, fais **Commande-Q.**

√ Pour éjecter les disquettes, clique sur **Rangement** et glisse jusqu'à **Redémarrer.**

Quand tu travailles dans MacWrite

A- Pour vérifier ton texte dans le dictionnaire:

1- Clique sur **Orthographe** et glisse jusqu'à **Vérifier le document.**

2- Quand le dictionnaire MacWrite ne reconnaît pas un mot (presque toujours parce que c'est une faute), il te propose des choix. Clique sur le mot qui convient puis clique sur **Remplacer.**

3- Si tu as une erreur et que le dictionnaire ne te propose rien, ou qu'aucun des choix ne convient, essaye de réécrire le mot différemment. Clique sur **Vérifier** pour voir si ton orthographe est juste. Quand tu as trouvé l'orthographe juste, clique sur **Remplacer**

4- Si tu ne veux pas changer l'épellation de ton mot, clique sur **Passer.**

Quand tu travailles dans Mentor

A- Pour ajouter un répertoire:

1- Clique sur **Environnement** et glisse jusqu'à **Ajouter un répertoire.**

2- Dans la fenêtre qui apparaît à l'écran, clique sur **Répertoires Mentor** puis sur **Ajouter.**

3- Dans la liste des répertoires qui apparaît à l'écran, clique sur celui que tu dois ajouter pour le sélectionner, puis clique sur **Ajouter.**

B- Pour enlever un répertoire:

1- Clique sur **Environnement** et glisse jusqu'à **Enlever un répertoire.**

2- Clique sur le répertoire que tu veux enlever pour le sélectionner, puis clique sur **Enlever.**

N.B. Il faut toujours **Enlever** le répertoire que tu viens d'utiliser avant d'en **Ajouter** un autre.

C- Pour réfléchir sur ton texte à l'aide d'un répertoire.

1- Pour demander à Mentor de **Trouver** un mot clé dans ton texte, fais **Commande-T.**

2- Pour demander à Mentor d'**Afficher** la règle, fais **Commande A.**

5.4 Planifier une visite au laboratoire

5.4.1 L'horaire

Dans l'hypothèse où il n'y a pas suffisamment d'appareils pour que tous les élèves puissent travailler aux ordinateurs en même temps, il est souhaitable d'avoir accès au laboratoire pour deux périodes consécutives chaque fois que l'on s'y rend. Une partie des élèves travaillera alors aux tables pendant que l'autre rédige aux ordinateurs. Après une période, il y aura échange entre les deux groupes.

L'accès au laboratoire doit être très flexible. Mieux vaut une disponibilité du laboratoire par projet d'écriture, qui permet à quelques enseignants d'utiliser plus intensément le laboratoire sur une période de deux semaines, quitte à ne pas s'en servir par la suite pour un certain temps. De cette façon il peut se créer un lien étroit entre le travail en classe et celui au laboratoire.

5.4.2 Regroupement des élèves

Les activités d'apprentissage de l'écriture peuvent se dérouler en équipes de deux au laboratoire. Il est souhaitable de regrouper les élèves en équipes homogènes selon leur force en français. Cette façon de faire est préférable au regroupement des élèves selon leur niveau de connaissance en informatique, un élève plus avancé travaillant avec un élève qui l'est moins, dans l'idée que le fort aidera le faible dans la manipulation de l'appareil et des logiciels. N'oublions pas que le but principal du laboratoire est de faire du français et non de la micro-informatique !

5.4.3 Préparation de l'activité à l'ordinateur

Lorsque les élèves arrivent au laboratoire, ils doivent être prêts à écrire. Cela suppose que la démarche de mise en situation a été faite préalablement en classe. La qualité et la richesse de cette préparation sera un gage de réussite de l'activité et de satisfaction tant de l'enseignant que des élèves.

Les élèves doivent aussi connaître très précisément la tâche à entreprendre. Il est même souhaitable que chaque élève reçoive une description écrite de la tâche, à laquelle vous pouvez le renvoyer en cas de besoin. Le chapitre suivant fournit quelques exemples de descriptions utilisées par les enseignants.

En début d'année, avec des élèves débutants, à plus forte raison si l'enseignant en est à ses premières armes, mieux vaut découper le processus de révision et de correction en plus petites étapes et planifier les visites au laboratoire en conséquence. Cette façon de procéder offre plusieurs avantages. Elle permet à l'élève d'acquérir et de clarifier des connaissances sur des éléments importants de l'apprentissage de l'écriture: comment juger du degré suffisant de l'élaboration des idées, comment enrichir un texte, comment regrouper ses idées, etc. Elle permet aussi d'éviter la confusion que nous avons parfois observée lorsqu'un l'élève reçoit trop de consignes et doit effectuer trop de manoeuvres à la fois.

En résumé:

Pour que les élèves ne trébuchent pas et se sentent à l'aise avec les outils d'écriture, il faut:

- √ préparer systématiquement l'activité en classe avant d'aller aux ordinateurs;
- √ indiquer aux élèves par des consignes très claires et pas trop denses ce qu'ils auront à faire lors de chacune des visites tant au plan technique qu'au plan de l'écriture;
- √ procéder graduellement et systématiquement lors de l'introduction de manipulations nouvelles;
- √ ne pas surcharger les élèves (pas trop de tâches à réaliser ni trop de manipulations faisant appel aux logiciels).

5.4.4 Les activités aux tables

Il faudra aussi prévoir un travail pour les élèves qui ne sont pas en rédaction aux ordinateurs. Rappelons que si les élèves travaillent deux à deux aux ordinateurs, il est préférable de planifier une activité en équipes pour les élèves aux tables. Par contre lorsqu'il y a travail individuel aux machines, mieux vaut qu'il y ait travail individuel aux tables. L'expérience nous a montré qu'il est difficile de demander à un groupe de travailler seul et en silence alors que l'autre est en discussion.

Tout comme pour les activités d'écriture qui se déroulent à l'ordinateur, les activités aux tables doivent répondre à des objectifs précis. Il ne faut surtout pas qu'elles deviennent des activités simplement pour occuper les élèves. L'élève doit recevoir des consignes claires quant à la nature de la tâche et à l'échéan- cier qui l'accompagne. Il faudra aussi planifier des retours en classe afin de soutenir les apprentissages.

Remarquez qu'avec cette division du travail, un groupe peut réaliser une activité en français aux ordinateurs tandis qu'un autre peut faire de la mathématique aux tables. Les deux périodes vécues au laboratoire n'étant pas nécessairement deux périodes de français, il faudra en tenir compte dans la comptabilité des périodes allouées aux diverses matières.

Les divers programmes offrent plusieurs choix intéressants.

<u>En mathématique:</u>
- Manipulations géométriques, expériences sur les volumes, carrelages;
- Expériences sur le hasard, à l'aide de dés;
- Expériences sur la mesure;
- Jeux de cartes variés;
- Constructions de graphiques;
- Résolution de problèmes (Olympiades mathématiques);
- Travail sur des problèmes à solutions multiples.

<u>En sciences humaines</u>:
- Cartes muettes;
- Recherche d'informations dans les atlas et autres ressources.

<u>En sciences de la nature</u>:
- Recherches, dessins, collages.

<u>En arts plastiques</u>:
- Peinture, gouache, collage, bricolage, ...

En français:

- correction papier/crayon d'une version imprimée du texte;
- enrichissement du texte papier/crayon en attendant son tour à l'ordinateur;
- activités reliées aux thèmes sur lesquels porte l'objectivation;
- lecture au centre de ressources.
  À éviter dans le laboratoire: la lecture qui demande silence et concentration, ainsi que les exercices répétitifs.

Il est difficile de fournir des activités plus précises car chacun devra se baser sur ses programmes d'études pour que ces ateliers soient significatifs. On peut cependant mentionner qu'il vaut mieux se tenir à l'écart des cahiers d'exercices (sauf occasionnellement). Ils sont peu intéressants pour les élèves et rivalisent mal avec l'attrait de l'activité qui se déroule à l'ordinateur.

5.5 Les premières activités d'écriture proprement dites

Avec des élèves qui débutent dans l'utilisation de l'outil informatique, il faudra planifier des activités d'écriture courtes et relativement simples. Même des activités simples peuvent cependant répondre à des objectifs d'enseignement intéressants. Car il ne s'agit pas d'écrire pour écrire mais bien d'écrire pour apprendre.

Avec des élèves débutants, il est préférable de n'utiliser que le traitement de texte (MacWrite) et son vérificateur orthographique pour les deux ou trois premières activités d'écriture. Après les étapes d'objectivation sur le contenu, ils apprendront l'importance que vous accordez à la révision et à la réécriture et ils seront gagnés par la facilité avec laquelle ils peuvent répondre à vos attentes. Lorsqu'ils seront familiers avec cet outil et que vous vous sentirez vous-même prêt, vous pourrez introduire l'utilisation du vérificateur grammatical de Mentor.

Encore là, il est préférable de procéder par étapes et de n'introduire qu'un seul répertoire à la fois. Le répertoire des indices du pluriel est un bon point de départ. Il n'offre que trois ou quatre messages de nature

différente. Il permet d'enseigner aux élèves la démarche de réflexion qu'ils doivent entreprendre face à leur texte tout en permettant de faire de l'enseignement systématique sur des connaissances grammaticales de base. Il permettra aussi d'insister sur l'importance de toujours faire afficher les messages d'aide à l'écran, car ceux-ci ne sont pas toujours les mêmes. L'affichage constant de ces règles est un élément important dans la démarche d'apprentissage des élèves.

Plus tard, on pourra ajouter les **Indices du féminin**. Encore là, il s'agit d'un répertoire simple. Mais il faudra enseigner aux élèves comment enlever un répertoire (le désactiver) avant d'en ajouter (activer) un autre. Il est très important que les élèves apprennent et appliquent cette consigne, à défaut de quoi on se retrouvera avec une importante source de confusion et de désintérêt.

Remarquez que le logiciel Mentor permet d'activer jusqu'à quatre répertoires différents simultanément. Nous en sommes très rapidement venus à la conclusion qu'il est préférable, au plan pédagogique, de n'activer qu'un seul répertoire à la fois. L'élève revoit donc son texte selon un point de vue grammatical à la fois, ce qui lui permet de clarifier et de consolider ses connaissances sur cet ensemble de règles. D'où l'importance de toujours désactiver un répertoire avant d'en activer un nouveau.

Le but d'une situation d'écriture n'étant pas d'obtenir un texte sans erreur mais plutôt d'utiliser les productions des élèves pour leur faire acquérir des habiletés à écrire, on peut, pour ce qui est de l'aspect grammatical, rester plusieurs semaines à n'utiliser que ces deux premiers répertoires. Selon les besoins, on pourra ensuite se tourner vers le répertoire **Terminaison des verbes** ou encore **Petits Trucs**, qui aborde les principaux homophones du programme. Ce dernier répertoire est très dense et nécessite que l'on fasse constamment des retours en relation avec les messages affichés afin de clarifier ces notions.

Chapitre 6

Exemples d'activités pour le laboratoire d'écriture

Ce chapitre peut aider l'enseignant à planifier ses activités d'introduction au fonctionnement des logiciels ou encore ses premières activités d'écriture proprement dites.

Dans les pages qui suivent, la présentation des activités d'écriture s'inspire de la fiche de planification d'une activité utilisée par les enseignants pour mettre en évidence les objectifs privilégiés et la démarche à suivre pour chacun de leurs projets d'écriture. Nous incluons la grille d'évaluation et les documents connexes qui doivent être remis aux élèves. Pour finir, des suggestions ou commentaires complètent ce tableau d'ensemble.

6.1 Une autre source d'activités et d'idées pour le laboratoire d'écriture

Le lecteur pourra ultérieurement se référer au document "Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils: démarche pédagogique et recueil d'activités", distribué par l'AQUOPS, où l'on présente des descriptions très détaillées de dix activités réalisées dans le cadre de ce projet. Dans le recueil distribué par l'AQUOPS, chacune des activités est présentée en deux parties:

Partie 1: Présentation de l'activité.

Cette partie comporte deux sections majeures: les objectifs pédagogiques privilégiés et le déroulement de l'activité. Les documents connexes qui doivent être remis aux élèves ou qui sont tout simplement utiles à l'enseignant pour la réalisation de l'activité sont fournis lorsque possible.

Nous avons inclus aussi une grille d'évaluation que nous remettons toujours à l'élève, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage ou d'une activité d'évaluation proprement dite.

Partie 2: Suggestions pour la réalisation de l'activité.

Les suggestions portent généralement sur les activités préparatoires (amorce, mise en situation) et sur les étapes d'objectivation.

6.2 Initiation au traitement de texte (trois activités)

L'enseignant qui désire utiliser certains des projets d'écriture présentés ci-après aurait avantage à se créer une disquette de fichiers d'application sur laquelle il dactylographiera et sauvegardera les fichiers d'amorce qui l'intéressent. Selon ses besoins, il pourra transférer un fichier sur les disquettes personnelles des élèves. Pour ce faire, il copie le fichier désiré sur une première disquette d'élève. Il met à la poubelle le fichier **.MAC** qui s'y trouve et change le nom du fichier qu'il vient de copier en **.MAC.** Ensuite il ne reste qu'à copier ce fichier **.MAC** sur chacune des disquettes d'élèves. Cela se fait très bien grâce au bureau Macintosh. Au besoin, consultez le manuel d'utilisation du Macintosh pour la procédure à suivre.

ACTIVITÉ DE DÉMARRAGE

TITRE DE L'ACTIVITÉ: Allô ! Docteur...
TITRES SUGGÉRÉS POUR LES FICHIERS : DOCTEUR1
DOCTEUR2

Dans cet exemple il s'agit de reproduire des phrases à partir d'un modèle, un type d'activité très bien adapté à la situation de démarrage. On la propose ici comme façon drôle et brève d'initier les élèves de 3e-4e année (DOCTEUR1) et 5e-6e année (DOCTEUR2) aux principales fonctions du traitement de texte.

Comme point de départ, on pourrait lire ensemble le petit poème de Robert Gélis "Allô ! Docteur...".

Allô ! Docteur...

Allô ! Docteur,
J'ai mal au coeur,
J'ai mal au foie,
J'ai mal aux doigts,
J'ai mal au nez,
J'ai mal au ventre,
J'ai mal aux dents,
J'ai mal aux sourcils,
J'ai mal au coccyx,
J'ai mal au cou,
J'ai mal partout...

J'ai mal, j'ai mal,
C'est pas normal !
Si ça continue,
Je suis fichu !

À mon âge,
Ce serait dommage !
J'ai encore le temps,
Je n'ai que cent-vingt ans !

Gélis Robert: En faisant des galipoètes, Anthologie poche 2001, Editions Magnard, Paris 1983.

Pour créer le fichier DOCTEUR1, tapez l'amorce de poème suivante. On pourrait s'en servir avec les plus petits:

Allô ! Docteur...

Allô ! Docteur,
J'ai mal au coeur,

Pour créer le fichier DOCTEUR2, tapez l'amorce du poème ci-dessous. On

pourrait s'en servir avec les enfants plus vieux.

Allô ! Docteur...

Allô ! Docteur, j'ai mal au coeur.

Chaque élève doit placer le curseur *à la fin de la phrase modèle* J'ai mal au coeur, frapper sur la touche RETOUR et taper son texte à cet endroit. Cela se présenterait alors comme suit:

Allô ! Docteur...

Allô ! Docteur,
J'ai mal au coeur.
|
J'ai mal aux fesses,
J'ai mal au nez,

ou comme suit dans le cas du fichier DOCTEUR2:

Allô ! Docteur...

Allô ! Docteur, j'ai mal au coeur.
|
Allô ! Plombier, j'ai mal aux pieds.
Allô ! Maîtresse, j'ai mal aux fesses.

Dans le texte modèle qui apparaît à l'écran, les mots soulignés indiquent les mots que l'on doit changer ou auxquels on doit prêter attention pour l'accord en genre et en nombre (au). En se plaçant à la fin du texte modèle et en frappant la touche RETOUR, l'élève qui commence à rédiger s'assure

d'écrire immédiatement sous le texte modèle. Cela permet d'avoir le modèle toujours bien en vue et, du même coup, illustre que le traitement de texte permet d'insérer du texte sans que l'on soit obligé de réécrire.

Lorsqu'on l'utilise pour initier les élèves au traitement de texte, ces derniers pourraient former des équipes de trois. Chacun peut alors taper sa phrase. Si le temps le permet, l'équipe peut poursuivre et taper une autre série de trois phrases. Les élèves pourraient aussi trouver une petite strophe drôle qu'ils placeraient à la fin du poème.

Allô ! Docteur, j'ai mal au coeur.
Allô ! Mireille, j'ai mal aux orteils.
Allô ! Plombier, j'ai mal aux pieds.
Allô ! Maîtresse, j'ai mal aux fesses.
J'ai hâte que cela cesse !

Lorsque les élèves ont terminé, ils enregistrent leur document et le transfèrent dans le logiciel Mentor avant de quitter. Ce transfert est une habitude que l'on veut inculquer très tôt aux élèves car plus tard, lorsqu'ils utiliseront Mentor en plus de MacWrite, il sera important qu'à la fin d'une session de travail leur dernière version se trouve dans les deux applications. Ainsi, à la session suivante, ils pourront amorcer le travail dans l'une ou l'autre sans avoir besoin de se rappeler dans laquelle se trouve la version la plus récente de leur texte.

En résumé, cette activité permet aux élèves:

- √ d'apprendre à lancer le logiciel MacWrite à l'aide de la macro-commande COMMANDE-W pour voir apparaître le document .MAC;
- √ de se familiariser avec les principales touches du clavier;
- √ de travailler le maniement de la souris;
- √ de constater l'effet de la touche RETOUR et d'apprendre à insérer du texte;
- √ d'enregistrer un texte;
- √ de transférer un texte à Mentor à l'aide de la macro-commande COMMANDE-M;
- √ de quitter le logiciel à l'aide de la macro-commande COMMANDE-Q.

ACTIVITÉ D'INITIATION À MACWRITE

TITRE DE L'ACTIVITÉ: Un animal étrange
TITRE SUGGÉRÉ POUR LE FICHIER D'APPLICATION: Animal

Cette activité permet aux élèves de se familiariser avec le fonctionnement du logiciel MacWrite au même titre que l'activité décrite précédemment. Cependant, elle illustre plus clairement encore en quoi le traitement de texte permet de modifier un texte sans devoir le réécrire. Après cette initiation, les élèves acceptent facilement de faire des modifications dans leur première vraie rédaction.

Tout comme pour l'activité précédente, il faudra créer le fichier ANIMAL et le placer ensuite sur les disquettes des élèves sous le nom **.MAC**. Le texte apparaîtra automatiquement à l'écran lorsque les élèves lanceront le logiciel à l'aide de la macro-commande COMMANDE-W.

Le fichier ANIMAL contient le texte suivant:

J'ai rêvé à un animal étrange. Il était ***. Il avait trois *** et quatre ***. Sa (son) *** était tout(e) *** et sa (son) *** était ***. Il avait même ***. Il a essayé de manger ma (mon) ***. J'ai crié: "**** !" Heureusement, ce n'était qu'un rêve et j'étais ***.

Ce texte permet d'enseigner comment utiliser la souris pour sélectionner (noircir) des éléments de texte et les remplacer par d'autres. Il suffit de cliquer et glisser puis de dactylographier le texte voulu qui s'insérera à la place du texte sélectionné. Après qu'ils auront remplacé toutes les *** par des mots, il faudra peut-être inciter les élèves à enrichir leur texte en ajoutant des adjectifs. Leur première tendance est souvent de remplacer

chaque série de *** par un seul mot et certains sont surpris d'apprendre qu'ils peuvent insérer n'importe quelle longueur de texte.

Outre ces quelques différences, la démarche et les éléments d'apprentissage seront les mêmes que pour l'activité décrite précédemment. Elle permet aux élèves:

- √ d'apprendre à lancer le logiciel MacWrite à l'aide de la macro-commande COMMANDE-W pour voir apparaître le document **.MAC** sous MacWrite;
- √ de se familiariser avec les principales touches du clavier;
- √ de travailler le maniement de la souris: pointer, cliquer, cliquer/glisser;
- √ d'apprendre à insérer du texte;
- √ d'enregistrer un texte;
- √ de transférer un texte à Mentor à l'aide de la macro-commande COMMANDE-M;
- √ de quitter le logiciel à l'aide de la macro-commande COMMANDE-Q.

ACTIVITÉ D'INITIATION AU MANIEMENT DU VÉRIFICATEUR ORTHOGRAPHIQUE

TITRE DE L'ACTIVITÉ: La nouvelle télévision
TITRE SUGGÉRÉ POUR LE FICHIER D'APPLICATION: Télévision

Avec des élèves qui débutent au traitement de texte, certains enseignants préfèrent initier au vérificateur orthographique à l'aide d'un texte commun. Cela leur permet de faire des interventions plus systématiques et offre un plus grand contrôle sur les difficultés rencontrées dans le texte.

Voici un texte dont vous pourriez vous servir au besoin. Il n'est pas nécessaire d'initier les élèves dès le départ au maniement du vérificateur. On peut le faire en temps opportun. Ainsi, on peut entreprendre une première rédaction et en travailler le contenu à quelques reprises. Puis, le moment venu pour la vérification orthographique, on interrompt temporairement la rédaction et on ouvre plutôt le document **Télévision**, sans en changer le titre, dans le but d'illustrer le fonctionnement du vérificateur orthographique. Après cette initiation, les élèves ramènent leur texte **.MAC** à l'écran et en font la vérification orthographique.

La nouvelle télévision

Depui son arrivée dans les foyers, il y a près de quarantes ans, la télévision n'a cessé de progresser: télévision en noir et blanc, télévision couleur, cable, vidéo, télévision payante, etc. Et maintenant, voici la petite dernière: la télévision interactive.

Si tu es quelque peu familié avec l'ordinateur, tu sais que certains programe te permettent de communiquer avec ce dernier. Nous disons qu'il y a de l'interaxion entre l'ordinateur et toi. Tu lui écri quelque chose et il te répond. Dorénavant, tu pourras communiquer avec la télévision de la maime façon. Une compagnie canadienne a mis sur le marché un appareil qui te

permettra d'entrer en communication avec la télévision. En voici un exemple: tu écoutes une partie de hackey et tu désires suivre ta vedette préférée. À l'aide d'un capteur d'images, tu pourras visionner les esploits de ton éro dans une petite fenêtre à l'écran tout en regardant la partie régulière. Tu pourais aussi suivre seulement le jeu de ton joueur favori grâce à "Vidéoway".

Ce texte ne présente que des fautes d'orthographe d'usage. Nous avons omis volontairement les erreurs d'accord et d'homophones que les élèves font habituellement. Les erreurs que l'on retrouve dans le texte offrent un éventail varié de situations. Ainsi les premiers cas sont les plus faciles: pour depui et quarantes, le vérificateur n'offrira qu'un seul choix. Pour trouver la solution à familié il faudra faire défiler la liste des suggestions afin d'arriver à celle qui convient. Les erreurs dans programe et écri, permettent d'insister sur l'importance de retourner au texte pour décider laquelle des graphies est la bonne. L'élève doit analyser sa phrase pour choisir la bonne terminaison. Dans d'autres cas, le vérificateur n'offre carrément pas de suggestions ou offre des suggestions inutiles. Il faut alors enseigner à l'élève comment écrire différemment le mot dans la case d'écriture du vérificateur en se servant de l'idée que les sons peuvent avoir différents costumes. Ensuite il faut *demander la vérification* (**VÉRIFIER**) jusqu'à ce que le vérificateur offre la bonne suggestion ou affiche **Orthographe correcte.** Il est important d'insister sur cette démarche, qui doit être répétée jusqu'à ce que l'on trouve l'orthographe juste, car la tendance des élèves est souvent de dire: "Le mot n'est pas dans le dictionnaire. Je passe." Il faudra revenir souvent là-dessus surtout les premiers temps. Deux cas particuliers se présentent dans le texte. Capteur est un néologisme. On pourra changer ce mot pour un autre tel que récepteur. Vidéoway est un nom propre; c'est donc le seul cas où l'on est autorisé à PASSER sans changer.

On en profitera pour distinguer entre les commandes "PASSER" et "GARDER": la première ne change pas la graphie dans le texte et passe au mot suivant, la seconde insère ce mot dans le dictionnaire personnel de l'utilisateur. Les élèves ne devraient "GARDER" que selon vos consignes. Ainsi, ils pourraient ajouter leur nom, le nom de leur école et de leur ville dans leur dictionnaire personnel lorsque la situation s'y prête.

6.3 Une première activité d'écriture véritable

Pour les toutes premières activités d'écriture, il suffit souvent d'adapter les activités que l'on avait l'habitude de réaliser en utilisant quelques grandes lignes directrices. Une première activité:

1- doit être courte;
2- doit comporter des objectifs relatifs au contenu (choix, organisation, etc.) simples et bien circonscrits;
3- se limitera essentiellement à la vérification de l'orthographe d'usage après que l'on a travaillé les objectifs de contenu;
4- au besoin, pourra comporter des objectifs relatifs aux accords dans la mesure où ils sont très circonscrits.

Voici une activité d'écriture utilisée dans ce cadre. Il s'agit d'une activité isolée. Elle n'est intégrée à aucun thème particulier qui pourrait donner lieu à d'autres activités connexes. Pour vous la présenter, nous avons complété la fiche de préparation d'activités que les enseignants du projet utilisaient régulièrement dans leurs préparations de classe. Vous trouverez une copie de fiche vierge à la fin de ce chapitre.

MA VEDETTE OU MON PERSONNAGE PRÉFÉRÉ

Planification d'une activité d'écriture

Thème: *aucun*

Degré: *4e à 6e année*

Ce thème permet d'atteindre des objectifs en
(Cochez votre choix s'il y a lieu)

◊ lecture
◊ expression orale
◊ écriture

VOLET ÉCRITURE

Titre de l'activité: *Ma vedette ou mon personnage préféré.*

Type de discours: *informatif*

Sur le plan de l'écriture, est-ce une situation...
(Cochez votre choix s'il y a lieu)

√ d'apprentissage
◊ d'évaluation

Si c'est une situation d'apprentissage en écriture, sera-t-elle suivie d'une activité d'évaluation? ◊ oui √ non

Titre de l'activité d'évaluation subséquente (s'il y a lieu):
_____(*Aucune*)_____

Tâche d'écriture: *Écris une devinette. Décris-nous ta vedette (ou ton personnage) préférée sans la nommer. Fais-nous part d'au moins cinq caractéristiques de sa personne ou de sa personnalité. Commence tes phrases par "il" ou elle". Tu ne peux utiliser le "a" (verbe avoir) et le "est" (verbe être) qu'une seule fois.*

Objectifs pédagogiques privilégiés (en apprentissage ou en évaluation)
Cochez les objectifs retenus et précisez comment ils se traduisent dans cette activité-ci.

1- Choix...

a- ...de l'information:

√ 1.1 Informations pertinentes: *Les indices doivent bien caractériser le personnage.*

√ 1.2 Informations suffisantes: *Présenter le personnage à l'aide de cinq indices.*

◊ 1.3 Informations exactes: _____

b- ...du vocabulaire:

√ 1.4 Vocabulaire précis: *Utiliser des verbes plus précis que "a" et "est".*

◊ 1.5 Vocabulaire expressif: _____

◊ 1.6 Vocabulaire varié: _____

2- Organisation du texte

√ 2.1 Cohérence et ordre logique : *Présenter les indices par ordre croissant de facilité.*

√ 2.2 Découpage: *Présenter une seule caractéristique par phrase.*

◊ 2.3 Concordance des temps: _____

◊ 2.4 Liens et référents entre les phrases: _____

3- Organisation de la phrase

◊ 3.1 Liens et référents dans la phrase: _____

√ 3.2 Structure des phrases:(correcte, variées, ...)*Faire des phrases bien construites.*

◊ 3.3 Temps des verbes dans la phrase: _____

_____

_____

√ 3.4 Ponctuation: *Utiliser la majuscule et le point.*

4- Code écrit

√ 4.1 Orthographe d'usage et homophones: *Orthographe d'usage: épeler correctement les mots usuels.*

◊ 4.2 Accords noms/adjectifs: _____

_____

_____

√ 4.3 Terminaisons/ accords des verbes et homophones: *conjugaison des verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel.*

En résumé, cette activité permet mieux qu'une autre l'étude des objectifs particuliers suivants ...

1.4 Utiliser un vocabulaire précis en limitant l'utilisation des verbes "être" et "avoir"

4.4 Travailler les terminaisons des verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel.

Déroulement de l'activité

1- Activités préparatoires:

√ expression orale
√ lecture
◊ écriture

Étapes

1.1- *Le professeur présente sa vedette (ou son personnage) préférée à l'aide d'un texte écrit. Le texte présente toutes les caractéristiques recherchées.*

1.2- *Objectivation. Questionner les élèves pour faire ressortir :*
a- le nombre d'indices;
b- l'ordre des indices;
c- l'utilisation de différents verbes.

1.3- *Proposer aux élèves de faire connaître leur vedette ou personnage préféré.*

1.4- *Les élèves sont placés en équipes de deux. Chacun présente son personnage à l'autre. Par une méthode de tirage au sort, l'enseignant choisit un des deux personnages et c'est celui-là qui fera l'objet de la rédaction.*

2- Écriture et objectivation (Précisez vos méthodes d'objectivation)

2.1- *En équipes de deux, rédaction du premier jet dans MacWrite. Consigne: écrire un indice par ligne et numéroter chaque indice. Enregistrer. Imprimer à triple interligne.*

2.2- *Première objectivation en classe:*
a- sur la suffisance: y a-t-il cinq indices ?
b- sur la graduation des indices: utiliser 2 exemples (bonne graduation et moins bonne graduation). Travailler collectivement au tableau la moins bonne pour l'améliorer. Demander aux équipes de changer au besoin l'ordre de leurs indices en changeant les numéros de leurs phrases.
c- retour sur les indices non pertinents au besoin.

2.3- *Réécriture dans MacWrite. Consignes:*
a- ajouter des indices au besoin.
b- remplacer des indices non pertinents par d'autres plus pertinents.
c- renuméroter les indices pour mieux les ordonner au besoin.
d- vérifier l'orthographe d'usage à l'aide du vérificateur de MacWrite.
e- Impression à triple interligne.

2.4- *Deuxième objectivation en classe: le vocabulaire.*
a- Faire souligner en rouge, dans leurs textes, les formes du verbe "être", en bleu les formes du verbe "avoir" et en vert les autres. S'il y a plus d'un trait rouge et d'un trait bleu, l'élève devra changer ces verbes pour d'autres plus riches et variés.
b- Prendre dans des textes d'élèves un ou deux exemples qui comportent le verbe être ou avoir et les travailler collectivement au tableau pour utiliser un verbe plus précis.
c- Les équipes transforment leurs phrases de la même manière sur leur copie imprimée.

2.5- *Leçon en classe sur la classification des verbes et leurs terminaisons à la troisième personne du singulier et du pluriel.*

2.6- *Les élèves identifient en les entourant les verbes dans leurs textes imprimés et vérifient les terminaisons (suite à 2.4, les élèves ont pu changer des phrases et ils doivent en identifier les verbes).*

2.7- *Réécriture dans MacWrite. Consignes:*
a- Apporter les modifications au texte selon les changements faits en classe.
b- Vérifier l'orthographe à l'aide du vérificateur de MacWrite.
c- Enregistrer. Imprimer à triple interligne.

3- Diffusion (s'il y a lieu)

Les élèves échangent leurs copies imprimées et essayent de deviner les vedettes décrites.
Retour sur la pertinence au besoin.

4- Mode d'évaluation (s'il y a lieu)

◊ par l'enseignant(e)
√ par les élèves
◊ enseignant(e) et élèves

Si les élèves participent à l'évaluation, précisez ce qu'ils auront à évaluer et comment vous procéderez.

Évaluation collective portant sur:
1- le choix de l'information
2- le choix du vocabulaire
3- l'organisation du texte.

Grille d'évaluation à l'intention des élèves

ÉQUIPE: _____

_____

Légende:
3- Remarquable
2- Convenable
1- Médiocre

a.	Le nombre d'indices est	3	2	1
b.	Les indices décrivant ton personnage sont	3	2	1
c.	Le choix des verbes est	3	2	1
d.	L'ordre des indices est	3	2	1

(Ma vedette ou mon personnage préféré)

Suggestions pour le déroulement de l'activité

La planification précédente ne décrit pas les interventions qui seront nécessaires pour s'assurer que les élèves utilisent bien le vérificateur orthographique.

L'expérience nous apprend qu'il faudra faire de fréquents rappels sur la marche à suivre lors de la vérification orthographique.

- √ comment retourner au texte pour décider du bon choix dans la liste des suggestions offertes;
- √ interdiction de passer en laissant une erreur et, parallèlement, comment transformer un mot mal épelé et demander d'autres suggestions au vérificateur.

Il ne faut pas s'étonner si les élèves n'adoptent pas spontanément ces comportements. Leur première réaction est souvent d'affirmer que le mot sur lequel le vérificateur s'arrête est, malgré tout, correctement épelé. Cela prend parfois une utilisation répétée du vérificateur pour les convaincre du contraire. Et il faut un certain temps avant que les bons automatismes de correction s'installent. (On verra plus tard des élèves qui essayent de prendre le vérificateur de vitesse en trouvant quelle est la faute avant que ne s'affiche la suggestion).

Il ne faut pas croire cependant que les élèves trouvent cette démarche ardue. Au contraire, une des grandes contributions de l'ordinateur est sa vitesse. Cela se manifeste, entre autres, avec le vérificateur orthographique qui arrive très rapidement à suggérer des alternatives pour un mot mal orthographié. Les élèves peuvent donc facilement et très rapidement faire une série de recherches pour trouver la solution à leur problème. Il serait difficile de les convaincre d'en faire autant à l'aide d'un dictionnaire.

Remarques sur l'évaluation par les élèves

Pour procéder à l'évaluation collective par les élèves, on divise la classe en quatre groupes. Chaque groupe centre son attention sur un seul critère d'évaluation. À tour de rôle, chaque équipe lit son texte à l'ensemble de la classe. Chaque groupe d'évaluateurs fait part de son évaluation et de ses commentaires. Y a-t-il suffisamment d'indices ?

Caractérisent-ils bien le personnage ? Sont-ils bien ordonnés ? Le vocabulaire est-il précis ?

Dans chaque cas, le groupe assigne une cote de 1 à 3 pour l'aspect évalué.

Il est étonnant de constater jusqu'à quel point les élèves, lorsqu'ils sont bien préparés par des activités d'amorce appropriées, sont en mesure d'évaluer de façon constructive les textes qui leur sont présentés. Plus encore, l'évaluation devient alors une situation d'apprentissage fort riche qui permet de concrétiser et de clarifier davantage ce que l'on entend par précision, suffisance, pertinence, etc, connaissances pratiques que les élèves peuvent ensuite appliquer à leurs productions subséquentes.

6.4 Utiliser Mentor une première fois

L'activité intitulée **Un intrus dans l'école**, est particulièrement bien adaptée pour initier les élèves à un premier répertoire Mentor: les **Indices du pluriel**. Elle est relativement courte, simple, et appelle une forme de phrase qui permettra l'enseignement systématique de la règle du pluriel. En fait, toute activité qui se plie à ces conditions peut servir de point de départ pour initier à Mentor.

Tout comme pour l'activité précédente, nous vous offrons ici la fiche de planification qui détaille les objectifs et le déroulement de l'activité telle qu'elle serait planifiée par un enseignant.

Comme c'est une activité qui se déroule tôt dans l'année, elle peut être intégrée au thème de l'Halloween. Dans ce cas, **Un intrus dans l'école** constitue l'activité d'apprentissage. Celle-ci peut ensuite être suivie d'une production analogue où les élèves doivent décrire un costume d'Halloween qui soit sécuritaire et original.

UN INTRUS DANS L'ÉCOLE

Planification d'une activité d'écriture

Thème: *Les animaux ou l'Halloween* **Degré:** *3e à 6e année*

Ce thème permet d'atteindre des objectifs en
(Cochez votre choix s'il y a lieu)
√ lecture
√ expression orale
√ écriture

VOLET ÉCRITURE

Titre de l'activité: *Un intrus dans l'école.*

Type de discours: *Informatif, ludique.*

Sur le plan de l'écriture, est-ce une situation... √ d'apprentissage
(Cochez votre choix s'il y a lieu) ◊ d'évaluation

Si c'est une situation d'apprentissage en écriture, sera-t-elle suivie d'une activité d'évaluation? √ oui ◊ non

Titre de l'activité d'évaluation subséquente (s'il y a lieu):
Un costume sécuritaire et original.

Tâche d'écriture: *Imagine qu'un animal fantastique habite dans ton école. Décris-le de telle manière qu'un camarade puisse le dessiner.*

Objectifs pédagogiques privilégiés (en apprentissage ou en évaluation)
Cochez les objectifs retenus et précisez comment ils se traduisent dans cette activité-ci.

1- Choix...

a- ...de l'information:

√ 1.1 Informations pertinentes: *Donner des informations qui permettent de réaliser un dessin.*

√ 1.2 Informations suffisantes: *Faire une description qui permette de*

faire un dessin complet et détaillé de l'animal.

◊ 1.3 Informations exactes: _____

b- ...du vocabulaire:

√ 1.4 Vocabulaire précis: *utiliser les termes justes pour décrire les différentes parties du corps.*

◊ 1.5 Vocabulaire expressif: _____

√ 1.6 Vocabulaire varié: *Utiliser des verbes autres que "être" et "avoir".*
(Selon le degré, on pourra insister plus ou moins sur cet objectif)

2- Organisation du texte

√ 2.1 Cohérence et ordre logique : *Donner l'information de façon ordonnée.*

◊ 2.2 Découpage: _____

◊ 2.3 Concordance des temps: _____

◊ 2.4 Liens et référents entre les phrases: _____

3- Organisation de la phrase

◊ 3.1 Liens et référents dans la phrase: _____

√ 3.2 Structure des phrases:(correctes, variées, ...) *Les phrases simples doivent être bien construites.*

◊ 3.3 Temps des verbes dans la phrase: _____

√ 3.4 Ponctuation: *Utiliser le point à la fin de la phrase.*

4- Code écrit

√ 4.1 Orthographe d'usage et homophones: *Orthographe d'usage: épeler correctement les mots usuels.*

√ 4.2 Accords noms/adjectifs: *orthographier correctement la forme plurielle des mots variables.*

◊ 4.3 Terminaisons/ accords des verbes et homophones: _____

_____

_____

_____

En résumé, cette activité permet mieux qu'une autre l'étude des objectifs particuliers suivants ...

2.1 Présenter ses idées de façon ordonnée.

4.2 Orthographier correctement la forme plurielle des mots variables.

_____

Déroulement de l'activité

1- Activités préparatoires:

√ expression orale
√ lecture
√ écriture

Étapes

1.1- *Lecture en classe du texte "Les Zanzibars" tiré de De la neige au soleil: Recueil de poésies du Québec et d'Amérique francophone, présenté par Marie-Josée Trudelle et Evelyne Tran, Éditions Nathan/Ville Marie, Paris/Montréal, 1984*
On pourra utiliser tout autre texte qui décrit un animal ou un être imaginaire.

1.2- *Analyse du texte pour faire ressortir les différents types d'information sur les "Zanzibars": moeurs et comportements, description physique. Trouver le type d'information qui permet de représenter un "Zanzibar" par un dessin.*

1.3- *Ensemble, créer une banque de vocabulaire descriptif*

comportant des parties du corps et des adjectifs.

1.4- *Présentation de la tâche.*

2- Écriture et objectivation (Précisez vos méthodes d'objectivation)

2.1- *Rédaction du premier jet dans MacWrite. Consignes: écrire une phrase par ligne. Sauvegarde et impression à triple interligne.*

2.2- *Première objectivation sur la suffisance et la pertinence des informations.*
a- En équipes de deux, sous la supervision du professeur, les élèves tentent de faire le dessin avec les informations qu'ils ont.
b- Collectivement, retour sur cette démarche pour analyser la suffisance et la pertinence. Les élèves font part de leurs commentaires et font des suggestions aux auteurs.

2.3- *Enrichissement du texte dans MacWrite. Correction orthographique à l'aide du vérificateur de MacWrite. Enregistrer et imprimer.*

2.4- *Deuxième objectivation sur la richesse du vocabulaire. À l'aide de quelques exemples tirés de textes d'élèves, travailler collectivement au tableau comment remplacer le verbe être ("est" et "sont") par des verbes plus riches. Les élèves apportent des modifications manuscrites sur leur texte imprimé.*

2.5- *Enrichissement du texte dans MacWrite. Correction orthographique à l'aide du vérificateur de MacWrite. Transfert dans Mentor. Objectivation grammaticale et correction avec le répertoire Indices du pluriel.*

2.6- *Retour dans MacWrite pour la mise en page si le temps le permet et si les élèves sont suffisamment à l'aise avec la manipulation des logiciels. Sauvegarde et impression finale.*

2.7- *Retour en classe sur les accords au pluriel à l'aide d'exemples tirés de textes d'élèves. Travailler encore collectivement*

comment appliquer les règles affichées par Mentor. Utiliser le document imprimé "Trucs et astuces de ma grammaire Mentor"

3- Diffusion (s'il y a lieu)

Les élèves font le dessin de l'animal d'une autre équipe pour accompagner la description.

4- Mode d'évaluation (s'il y a lieu)

√ par l'enseignant(e)
◊ par les élèves
◊ enseignant(e) et élèves

Si les élèves participent à l'évaluation, précisez ce qu'ils auront à évaluer et comment vous procéderez.

Grille d'évaluation

Nom: _____ **Légende:**

R = remarquable
S = supérieur
C = convenable
F = faible
M = médiocre

1. Le **choix de tes informations**	**est**	R	S	C	F	M
2. Le **choix de ton vocabulaire**	**est**	R	S	C	F	M
3. L'**organisation** de tes idées	**est**	R	S	C	F	M
4. Le **découpage** de tes phrases par la ponctuation (Majuscule, .)	**est**	R	S	C	F	M
5. La **construction** de tes phrases	**est**	R	S	C	F	M
6. L'**orthographe** de tes mots	**est**	R	S	C	F	M
7. L'**accord** des noms et des adjectifs	**est**	R	S	C	F	M

(Un intrus dans l'école)
(Un costume sécuritaire et original)

Suggestions pour le déroulement de l'activité

La planification présentée ci-dessus ne décrit pas les interventions qui seront nécessaires pour s'assurer que les élèves utilisent bien les outils informatiques mis à leur disposition.

Le vérificateur orthographique:

Il faudra probablement encore faire des rappels sur la marche à suivre lors de la vérification orthographique:

- √ comment retourner au texte pour décider du bon choix dans la liste des suggestions offertes;
- √ interdiction de passer en laissant une erreur et, parallèlement, comment transformer un mot trop mal épelé et demander d'autres suggestions au vérificateur.

Le répertoire Mentor:

Il est primordial de prendre le temps de bien présenter l'utilisation du répertoire Mentor **Indices du pluriel** au plan technique mais plus encore, au niveau de la compréhension des messages et de la démarche de réflexion qu'il faut amorcer lorsque Mentor affiche une règle à l'écran. Les élèves connaissent déjà le principe du fonctionnement du vérificateur orthographique de MacWrite: il s'arrête sur toutes les erreurs. Il est donc normal qu'ils transposent cette perception à Mentor et qu'ils pensent que celui-ci aussi ne s'arrête que lorsqu'il y a erreur.

Il serait souhaitable de faire une démonstration au grand écran, à l'aide d'un texte d'élève, pour expliquer la marche à suivre, illustrer le comportement de Mentor et expliquer comment réfléchir sur son texte à l'aide des messages affichés à l'écran. On insistera particulièrement:

- √ sur la séquence "Trouver dans le texte un mot du répertoire à l'aide de **Commande-T**" puis "Afficher l'explication à l'aide de **Commande-A**";
- √ sur l'importance de lire le message ET d'appliquer la règle à son texte;
- √ sur le fait que quand Mentor s'arrête sur un mot, cela ne veut pas nécessairement dire qu'il y ait erreur;
- √ sur le fait que les messages ne sont pas toujours les mêmes, d'où

l'importance encore plus grande de toujours faire afficher l'explication qui accompagne le mot mis en évidence.

Au fur et à mesure que les élèves travaillent, l'enseignant est en mesure de voir les points d'accrochage. Au début, il peut faire des arrêts collectifs fréquents pour enseigner l'application d'une règle qui pose problème. On ne doit pas s'attendre à ce que, dès le départ, les élèves corrigent facilement toutes leurs erreurs car l'affichage de la règle à l'écran ne garantit pas que l'élève la comprenne ou qu'il sache comment l'appliquer à son texte. N'oublions pas que Mentor est bien plus qu'un correcteur. C'est avant tout, pour l'enseignant, un outil d'objectivation et d'enseignement.

En utilisant Mentor sur leurs propres textes, les élèves font des exercices souvent bien plus difficiles et variés que ceux qu'ils avaient l'habitude de faire dans leurs cahiers. D'ailleurs, même après que la rédaction soit terminée, l'enseignant pourra faire un retour en classe sur quelques aspects particuliers qui ont posé problème. Ce sera l'occasion d'utiliser le document écrit "Trucs et astuces de ma grammaire Mentor".

6.5 Une activité d'écriture plus complète

La situation suivante en a été une d'apprentissage. Elle a été suivie d'une situation d'évaluation semblable dans sa forme. Nous avons inclus la feuille de route que les élèves ont reçue pour les deux activités. Elle leur rappelle la tâche d'écriture et les éléments à retenir pour l'étape de révision du texte.

Améliorons la vie de la classe

Planification d'une activité d'écriture

Thème: *Des idées constructives*
Ce thème permet d'atteindre des objectifs en
(Cochez votre choix s'il y a lieu)

Degré: *5e*
◊ lecture
√ expression orale
√ écriture

VOLET ÉCRITURE

Titre de l'activité: *Améliorons la vie de la classe*

Type de discours: *Expressif*

Sur le plan de l'écriture, est-ce une situation... √ d'apprentissage
(Cochez votre choix) ◊ d'évaluation

Si c'est une situation d'apprentissage en écriture, sera-t-elle suivie d'une activité d'évaluation? √ oui ◊ non

Titre de l'activité d'évaluation subséquente (s'il y a lieu):
J'aime mon école

Tâche d'écriture: *En vue d'améliorer la vie de la classe, écrire à son enseignante pour lui dire ce qu'on a le plus aimé et ce qu'on a le moins aimé depuis le mois de septembre, et lui faire des suggestions.*

Objectifs pédagogiques privilégiés (en apprentissage ou en évaluation)
Cochez les objectifs retenus et précisez comment ils se traduisent dans cette activité-ci.

1- Choix...

a- ...de l'information:

◊ 1.1 Informations pertinentes: _____

_____

_____

√ 1.2 Informations suffisantes: *les élèves doivent mentionner au moins deux activités ou choses qu'ils ont appréciées et suggérer au moins deux améliorations à la vie de la classe.*

◊ 1.3 Informations exactes: _____

_____

_____

b- ...du vocabulaire:

◊ 1.4 Vocabulaire précis: _____

_____

_____

◊ 1.5 Vocabulaire expressif: _____

_____

_____

√ 1.6 Vocabulaire varié:
a- Peu de répétitions au niveau du vocabulaire.
b- Présence d'au moins cinq adjectifs qualificatifs.

2- Organisation du texte

◊ 2.1 Cohérence et ordre logique : _____

_____

_____

√ 2.2 Découpage:
a- Regrouper les idées selon les paragraphes: introduction, développement, conclusion, signature.
b- Présentation sous format de lettre.

◊ 2.3 Concordance des temps: _____

_____

_____

√ 2.4 Liens et référents entre les phrases: *Utiliser des mots liens entre les phrases.*

3- Organisation de la phrase

◊ 3.1 Liens et référents dans la phrase: _____

_____

_____

√ 3.2 Structure des phrases:(correctes, variées, ...)

a- Les phrases doivent être justes au plan grammatical.

b- Utilisation d'au moins une phrase interrogative.

◊ 3.3 Temps des verbes dans la phrase: _____

_____

_____

√ 3.4 Ponctuation: *Utiliser correctement la majuscule, le point, la virgule et le point d'interrogation.*

4- Code écrit

√ 4.1 Orthographe d'usage et homophones:

a- Orthographe d'usage: les mots usuels sont bien orthographiés.

b- Homophones, en particulier ces/ses, ce/se.

√ 4.2 Accords noms/adjectifs: *Accorder correctement au pluriel les mots variables.*

√ 4.3 Terminaisons/ accords des verbes et homophones:

a- Les verbes sont bien accordés.

b- Homophones, en particulier son/sont, c'est/s'est/sait, on/ont, a/à

En résumé, cette activité permet mieux qu'une autre l'étude des objectifs particuliers suivants ...

1.6 La variété du vocabulaire: utilisation du dictionnaire des synonymes et enrichissement par une bonne utilisation d'adjectifs qualificatifs.

3.2 b La phrase interrogative.

a- Travailler à restructurer une phrase affirmative en phrase interrogative

b- Travailler les mots qui permettent de formuler une question et la

variété des attaques de phrases: Ne penses-tu pas...? Pourquoi...? Serait-il possible...? Est-ce que...?
4.3 b Les homophones

Déroulement de l'activité

1- Activités préparatoires:

◊ expression orale
◊ lecture
√ écriture

Étapes

1.1 *Discussion en classe autour du thème de la critique, de la critique constructive, de ce qu'on aime et n'aime pas dans notre vie et de ce que l'on pourrait faire pour amener certains changements.*

1.2- *Collectivement composer au tableau une lettre à nos parents pour leur faire part de ce qu'on aime et de ce qu'on n'aime pas à la maison.*

1.3- *Faire ressortir les aspects suivants au fur et à mesure de la rédaction:*
a- Le découpage et le regroupement des idées en paragraphes.
* *L'introduction = l'annonce du sujet de la lettre;*
* *Le second paragraphe = deux aspects positifs;*
* *Le troisième paragraphe = deux aspects négatifs;*
* *La conclusion = un souhait.*
b- Les mots liens entre les phrases et les paragraphes.
c- L'enrichissement à l'aide d'adjectifs et de synonymes.
d- La phrase interrogative.

1.4- *Transcription (en devoir) du brouillon fait en grand groupe au tableau.*

1.5- *Présentation de la tâche aux élèves.*

2- Écriture et objectivation (Précisez vos méthodes d'objectivation)

2.1- *Rédiger, en équipes de deux élèves, le premier jet directement dans MacWrite. Enregistrer et imprimer.*

2.2- *Première objectivation: reprendre systématiquement certains points de la feuille de route de l'élève (N'oublie pas de...) .*
À l'aide de crayons marqueurs de couleurs différentes leur faire repérer les aspects positifs, les aspects négatifs, l'introduction, la conclusion. L'utilisation de couleurs différentes met facilement en évidence la quantité d'information et le regroupement. *Travailler à rendre suffisante, pertinente et bine regroupée l'information à l'aide d'exemples au besoin, puis donner du temps pour que les élèves corrigent sur leur feuille imprimée.*

2.3- *Réécriture dans MacWrite. Vérification orthographique et deuxième impression.*

2.4- *Deuxième objectivation: travailler systématiquement d'autres points de la feuille de route des élèves. Cela se fait à l'aide de crayons marqueurs de couleurs différentes. Donner chaque fois du temps aux élèves pour faire les changements sur leur texte imprimé.*
* *Faire repérer la phrase interrogative à l'aide d'un crayon marqueur. Consigne: s'il n'y a pas de phrase interrogative, transformer une phrase déjà existante. À l'aide d'exemples, travailler collectivement comment transformer une phrase affirmative en phrase interrogative.*
* *Travailler la variété des attaques de phrases. Faire repérer les trois premiers mots de chaque phrase et souligner le mot lien s'il y en a. Collectivement, à l'aide d'exemples, travailler l'utilisation de mots liens appropriés.*
* *Illustrer comment enrichir une phrase à l'aide d'adjectifs qualificatifs et demander aux élèves d'ajouter cinq adjectifs nouveaux et différents dans leur texte.*

Les équipes échangent leurs textes et les lisent afin de repérer les répétitions et l'utilisation du "je" et du "tu". Suite à la rétroaction de leurs compagnons, les élèves doivent utiliser le dictionnaire des synonymes afin d'éliminer certaines répétitions. Ils reformulent des phrases au besoin si le "je" et le "tu" n'ont pas été suffisamment utilisés.

2.5- *Réécriture dans MacWrite. Vérification orthographique. Transfert à Mentor pour l'objectivation à l'aide des répertoires suivants:*
* *Indices du pluriel*
* *Petits trucs*
* *Terminaison des verbes*

Transfert dans Macwrite, mise en page (14 points) et impression.

2.6- *Retour collectif en classe sur:*
a- La phrase interrogative: quelques élèves lisent leur phrase. Analyse et critique.
b- L'accord des adjectifs: travail au tableau avec quelques phrases contenant des adjectifs. Indiquer à l'aide de flèches comment ils s'accordent. Enseignement systématique au besoin. Donner le temps aux élèves de revoir leurs accords de cette manière.
c- Dresser une liste d'adjectifs qui ont été utilisés en vue de l'activité d'évaluation qui suivra.
d- Enseignement systématique, à partir d'exemples tirés de textes d'élèves, sur les principaux homophones qui ont causé problème (c'est, s'est, ces, ses et d'autres au besoin).

3- Diffusion (s'il y a lieu)

Les lettres sont remises à l'enseignant qui prend note des critiques et fera part de ses commentaires et de ses résolutions aux élèves soit oralement, soit par écrit.

4- Mode d'évaluation (s'il y a lieu)

√ par l'enseignant(e)
◊ par les élèves
◊ enseignant(e) et élèves

Si les élèves participent à l'évaluation, précisez ce qu'ils auront à évaluer et comment vous procéderez.

Feuille de route
(Situation d'apprentissage)
Améliorons la vie de la classe

En vue d'améliorer la vie de la classe, écris-moi pour me dire ce que tu as le plus aimé et ce que tu as le moins aimé depuis le mois de septembre, et fais-moi des suggestions.

N'oublie pas de:

1- Mentionner au moins 2 activités ou choses que tu apprécies le plus en classe.
2- Suggérer au moins 2 améliorations que tu aurais le goût d'apporter à la vie de la classe.
3- Organiser tes paragraphes: introduction, développement, conclusion, et de présenter le tout en respectant le format lettre.
4- Choisir un vocabulaire riche et varié.
5- D'utiliser au moins une phrase interrogative.
6- De te servir de "Je" et de "Tu".
7- D'utiliser des mots liens entre tes phrases.
8- D'enrichir ton texte avec au moins 5 adjectifs qualificatifs.
9- De bien ponctuer tes phrases (. , ?).
10- De te servir du vérificateur orthographique.
11- De relire ton texte à l'aide des répertoires Mentor suivants:
    • Indices du pluriel;
    • Petits trucs (prête surtout attention aux homophones a/à, ses/ces/c'est/s'est, on/ont, son/sont, ce/se);
    • Terminaison des verbes (tu peux utiliser le Conjugueur pour t'aider à bien accorder tous tes verbes).

Feuille de route

(Situation d'évaluation)

J'aime mon école

Monsieur le directeur te demande de lui faire part de ce que tu penses de ton école. Tu lui écris afin de l'informer de ce que tu préfères cette année à l'école. Tu en profites pour lui suggérer de petites améliorations afin que ce soit encore plus agréable d'y vivre.

N'oublie pas de:

1- Mentionner au moins 2 activités ou choses que tu apprécies le plus à l'école.
2- Suggérer au moins 2 améliorations que tu aurais le goût d'apporter à la vie de l'école.
3- Organiser tes paragraphes: introduction, développement, conclusion, et de présenter le tout en respectant le format lettre.
4- Choisir un vocabulaire riche et varié.
5- D'utiliser au moins une phrase interrogative.
6- De te servir de "Je" et de "Tu".
7- D'utiliser des mots liens entre tes phrases.
8- D'enrichir ton texte avec au moins 5 adjectifs qualificatifs.
9- De bien ponctuer tes phrases (. , ?).
10- De te servir du vérificateur orthographique.
11- De relire ton texte à l'aide des répertoires Mentor suivants:
    * Indices du pluriel;
    * Petits trucs (prête surtout attention au homophones a/à, ses/ces/c'est/s'est, on/ont, son/sont, ce/se);
    * Terminaison des verbes (tu peux utiliser le Conjugueur pour t'aider à bien accorder tous tes verbes).

Grille d'observation des apprentissages

Nom: _____

Légende:
R: REMARQUABLE
S: SUPÉRIEUR
C: CONVENABLE
F: FAIBLE
M: MÉDIOCRE

1-	a) Le **choix** de tes idées	**est**	R	S	C	F	M
	b) Le **choix** de ton vocabulaire	**est**	R	S	C	F	M
2-	L'**organisation** de tes idées	**est**	R	S	C	F	M
3-	L'**organisation** de tes paragraphes (introduction, développement, conclusion)	**est**	R	S	C	F	M
4-	Ta **ponctuation** (Maj. . . ? ! " :)	**est**	R	S	C	F	M
5-	La **construction** de tes phrases	**est**	R	S	C	F	M
6-	L'**orthographe** de tes mots	**est**	R	S	C	F	M
7-	La façon d'**accorder** tes noms et tes adjectifs	**est**	R	S	C	F	M
8-	La façon d'**accorder** tes verbes	**est**	R	S	C	F	M

(Améliorons la vie de la classe)
(J'aime mon école)

Quelques remarques:

Dans cette activité d'écriture , on constate l'importance que l'enseignant accorde à tous les aspects de la démarche: choix des idées, du vocabulaire, organisation, etc. Les deux temps d'objectivation collective sont des moments de consolider ou de faire l'apprentissage de ces aspects.

Cependant, l'essentiel de l'objectivation sur l'orthographe grammaticale et sur l'orthographe d'usage se fait à l'ordinateur à l'aide de Mentor (et du Conjugueur) dans le premier cas et du vérificateur orthographique de MacWrite dans le second.

Cela ne veut pas dire que les textes ressortent sans erreur car là encore les élèves sont en phase d'acquisition de connaissances. Cependant, l'enseignant est en mesure de constater quelles règles posent particulièrement problème à l'application. Même après que la rédaction est terminée, il revient sur ces problèmes et fait un enseignement plus systématique à l'aide d'exemples tirés de textes d'élèves. Il aurait aussi pu choisir de faire un premier travail d'enseignement au grand écran au moment où les élèves étaient en phase de correction.

6.6 Des outils utiles

Dans les pages qui suivent, nous avons inclus la **fiche de planification d'une activité d'écriture** dont nous nous sommes servis. C'est cette même fiche que nous avons utilisée pour présenter les trois activités précédentes. Cependant, elle comporte un volet **Bilan de l'activité** que les enseignants ont apprécié. En effet, une fois l'activité terminée, ils peuvent noter le temps de réalisation des différentes étapes, les imprévus, la pertinence des objectifs visés et, de manière générale, commenter sur la pertinence et la réussite de l'activité pour référence future. Ainsi, d'une fois à l'autre, ils sont en mesure de s'ajuster et de tirer le maximum d'une activité d'écriture.

Afin de les aider à mieux cerner leur planification, ils avaient aussi accès à une **feuille de route** quotidienne sur laquelle ils consignaient

plus en détail le déroulement de la session de travail, incluant la nature du travail aux tables, certains aspects plus techniques et les problèmes rencontrés. Nous espérons que ces outils pourront vous être utiles.

Planification et bilan d'une activité d'écriture

Nom: _____ **Degré:** _____

Thème: _____

Ce thème permet d'atteindre des objectifs en
(Cochez votre choix s'il y a lieu)

◊ lecture
◊ expression orale
◊ écriture

VOLET ÉCRITURE

Titre de l'activité: _____

Type de discours: _____

Sur le plan de l'écriture, est-ce une situation...
(Cochez votre choix)

◊ d'apprentissage
◊ d'évaluation

Si c'est une situation d'apprentissage en écriture, sera-t-elle suivie d'une activité d'évaluation? ◊ oui ◊ non

Titre de l'activité d'évaluation subséquente (s'il y a lieu):

_____

Tâche d'écriture: _____
_____
_____
_____

Objectifs pédagogiques privilégiés (en apprentissage ou en évaluation)
Cochez les objectifs retenus et précisez comment ils se traduisent dans cette activité-ci.

1- Choix...

a- ...de l'information:

◊ 1.1 Informations pertinentes: _____

◊ 1.2 Informations suffisantes: _____

◊ 1.3 Informations exactes: _____

b- ...du vocabulaire:

◊ 1.4 Vocabulaire précis: _____

◊ 1.5 Vocabulaire expressif: _____

◊ 1.6 Vocabulaire varié: _____

2- Organisation du texte

◊ 2.1 Cohérence et ordre logique : _____

◊ 2.2 Découpage: _____

◊ 2.3 Concordance des temps: _____

◊ 2.4 Liens et référents entre les phrases: _____

_____

_____

3- Organisation de la phrase

◊ 3.1 Liens et référents dans la phrase: _____

_____

_____

◊ 3.2 Structure des phrases:(correctes, variées, ...) _____

_____

_____

◊ 3.3 Temps des verbes dans la phrase: _____

_____

_____

◊ 3.4 Ponctuation: _____

_____

_____

4- Code écrit

◊ 4.1 Orthographe d'usage et homophones: _____

_____

_____

◊ 4.2 Accords noms/adjectifs: _____

_____

_____

◊ 4.3 Terminaisons/ accords des verbes et homophones: _____

_____

_____

En résumé, cette activité permet mieux qu'une autre l'étude des objectifs particuliers suivants ...

Déroulement de l'activité

1- Activités préparatoires:

◊ expression orale
◊ lecture
◊ écriture

Étapes

1.1-

1.2-

1.3-

1.4-

1.5-

1.6-

1.7-

1.8-

1.9-

2- Écriture et objectivation (Précisez vos méthodes d'objectivation)

2.1-

2.2-

2.3-

2.4-

2.5-

2.6-

2.7-

2.8-

2.9-

3- Diffusion (s'il y a lieu)

4- Mode d'évaluation (s'il y a lieu)

◊ par l'enseignant(e)
◊ par les élèves
◊ enseignant(e) et élèves

Si les élèves participent à l'évaluation, précisez ce qu'ils auront à évaluer et comment vous procéderez.

Bilan de l'activité

À compléter après avoir réalisé l'activité

Résumé des étapes réellement vécues: (regroupez les numéros des étapes ci-dessus pour correspondre aux blocs vécus et inclure, au besoin, les imprévus non planifiés.)

Bloc	Travail réalisé	Nombre de périodes
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		
6-		
7-		
8-		
9-		
10-		

Réévaluation de la question: cette activité permet mieux qu'une autre l'étude des objectifs particuliers suivants ... (À la lumière de l'expérience, avez-vous des commentaires, ajouts ou changements à apporter quant aux particularités de cette activité?)

Précisez les imprévus, s'il y en a eu:

Autres commentaires. (Atteinte des objectifs, pertinence de l'activité, niveau de difficulté, longueur, organisation, ... Si c'était à refaire ....?)

Feuille de route quotidienne

Titre de l'activité: _____ **Degré:** _____

Session de travail no.: _____ **Date:** _____

Temps: _____ périodes de _____ min.

1- Objectifs particuliers de cette session de travail à l'ordinateur: _____
_____
_____
_____

2- Travail préalable en classe depuis la dernière session à l'ordinateur.
(Mise en situation, objectivation, rappels divers, etc)
Temps: _____ période(s)
Description sommaire: _____
_____
_____
_____

3- Organisation des groupes (Travail individuel ou d'équipe? Système de rotation? Tous sont-ils présents au labo? L'enseignant est toujours présent? etc)_____
_____
_____

4- Travail aux tables:
Matière: _____
Description: _____
_____
_____

5- Travail collectif au grand écran portant sur _____
_____
_____

6- Logiciels utilisés: ◊ Mentor ◊ MacWrite

Ressources utilisées ◊ Orthographe ◊ Conjugueur
◊ Répertoires
a- _____
b- _____
c- _____
d- _____
e- _____

7- Impression ◊ Oui ◊ Non
Dans quel but?: _____
_____
_____

8- Commentaires et remarques quant au déroulement de l'activité durant cette session de travail (Atteinte des objectifs? Qu'y a-t-il à changer? ...à garder? ...le travail aux tables?...les difficultés rencontrées?).
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Chapitre 7

Les logiciels de la boîte à outils: guide technique

7.1 Les logiciels

Nous nous limiterons à des considérations opérationnelles reliées à certains des logiciels utilisés étant donné que ces outils ont déjà été décrits au chapitre 1.

1- MACWRITE version 5.01, Claris™ Corporation (1988)

Pour un système à deux unités de disquette, utiliser la version 5.01. Elle comporte un vérificateur orthographique intégré et n'occupe que 172 Ko de mémoire sur la disquette.

Si l'on doit travailler avec MacWrite II, il faudra utiliser un disque rigide et créer une nouvelle version des macro-commandes avec MacroMaker si possible ou avec un logiciel analogue.

2- MENTOR version 1.22, Logiciels Avenue

Mentor comporte en fait deux applications: Mentor-étudiant et Mentor-professeur. Jusqu'à présent, il a toujours été question implicitement de Mentor-étudiant. On ne place d'ailleurs pas Mentor-professeur sur la disquette des applications. Mentor-étudiant n'occupe que 49 Ko.

C'est dans le menu **Environnement** de Mentor-étudiant que l'on active et désactive les répertoires. C'est aussi dans le menu **Environnement** que l'on fixe les paramètres de l'affichage. Nous avons toujours travaillé avec **l'Affichage des explications sur demande sans son.** De cette façon un élève qui tape du texte dans Mentor n'est pas constamment interrompu dans le flot de ses idées par **l'affichage automatique** des messages, une autre option possible. Lorsqu'un répertoire est activé, on utilise **COMMANDE-T** (Trouver) pour que

Mentor recherche, dans le texte à l'écran, et affiche en vidéo inversé un mot clé du répertoire, et **COMMANDE-A** pour qu'il Affiche l'explication associée à ce mot. Ce sont les raccourcis de clavier prévus par le logiciel Mentor. Si l'élève n'est pas certain du ou des répertoires qui sont activés, il peut sélectionner "**Rechercher/Expliquer** dans le menu **Mot**. Les noms des répertoires actifs se trouvent inscrits dans le haut de la fenêtre qui s'ouvrira à l'écran.

Il est toujours possible d'adapter les répertoires à ses propres besoins et même d'en créer de nouveaux. Cela se fait à l'aide de Mentor-professeur. Pour créer de nouveaux répertoires ou modifier le contenu des anciens, il faut une copie du logiciel MacDraw que l'on installera en tandem avec Mentor-professeur. Consultez le manuel de Mentor pour connaître la procédure à suivre.

3- Un système d'aiguillage qui facilite l'utilisation de ces logiciels

Le système de macro-commandes qui a été développé par M. Guy Desrochers de l'école PAUL VI a été créé à l'aide de MacroMaker, un outil qui est livré avec le Système 6.0 du MacIntosh. Une macro-commande est tout simplement un mécanisme qui déclenche une série de manoeuvres à partir d'une seule combinaison de touches. Ces manoeuvres correspondent en tous points à ce que l'on ferait soi-même à l'aide de la souris. Ce choix entraîne certaines conséquences décrites ci-dessous.

7.2 Contenu des disquettes

Afin que fonctionnent les macro-commandes livrées avec la trousse de l'atelier d'écriture, il faut organiser les disquettes d'une certaine façon. Dans le cas où l'on travaille avec deux unités de disquettes, il est essentiel que la disquette des applications et la disquette personnelle comportent respectivement les fichiers suivants:

Disquette des applications:
√ L'application MacWrite (version 5.01)
√ L'application Mentor

√ Un dossier système comprenant:

a- le système 6.0 du Macintosh
b- l'utilitaire MacroMaker

et les fichiers suivants:

c- Appletalk Imagewriter
d- Conjugaison (s'obtient lorsqu'on installe Le Conjugueur)
e- Finder
f- Imagewriter
g- Macros (c'est le fichier des macro-commandes)
h- Options MacWrite
i- Word Settings

On doit éliminer tous les autres éléments du système car ils occupent trop de mémoire. Dans la Pomme, il ne reste que Le Conjugueur et le sélecteur d'imprimante. Tous les autres outils (Clavier, calculette, Album, etc.) ont été enlevés à l'aide de FONT/DA MOVER pour créer suffisamment de place sur la disquette. On enlève aussi une ou deux fontes moins utilisées par les élèves. Rappelons qu'un système ainsi constitué est disponible par l'entremise de l'AQUOPS (voir la section Introduction" du présent document).

Si l'on travaille avec un Macintosh Plus et un disque rigide, il ne sera pas nécessaire d'épurer autant le système. On crée simplement un dossier nommé **.Écriture** comprenant les applications MacWrite (version 5.01) et Mentor. Il faut que le nom de ce dossier soit précédé d'un point afin qu'il figure en tête de la liste des dossiers/fichiers présents sur le disque rigide. Cette liste doit être présentée **par noms** et <u>non</u> **par icones.** Il faut de plus s'assurer que l'on a correctement installé MacroMaker dans le dossier système du disque rigide, que l'on y a mis le fichier de macro-commandes approprié et que l'on utilise bel et bien une version 6.X du système. La disquette personnelle de l'élève demeure la même.

<u>Disquette personnelle:</u> (elle est requise que l'on travaille avec deux unités de disquettes ou avec un disque rigide et une unité.)

√ Un fichier (qui peut être vide) MacWrite nommé **.MAC**;
√ Un fichier (qui peut être vide) Mentor nommé **.MEN**;
√ Le dictionnaire principal de MacWrite;
√ Le dictionnaire de l'utilisateur;

√ Les répertoires de Mentor regroupés dans un dossier "Répertoires Mentor";

En donnant aux fichiers MacWrite et Mentor un nom précédé d'un point (**.MAC, .MEN**), on s'assure qu'ils occupent la première et la seconde place respectivement dans la liste des fichiers/dossiers sur la disquette personnelle. Il est indispensable qu'ils le demeurent. On peut voir la liste des fichiers/dossiers sur la disquette personnelle en ouvrant l'icone de la disquette sur le bureau et en demandant la **Présentation par noms**.

On peut se procurer une disquette par l'entremise de l'AQUOPS. Celle-ci contient les fichiers **.MAC**, **.MEN**, les répertoires Mentor dont il est question dans ce projet ainsi que le dossier système épuré contenant deux fichiers de macro-commandes:

√ un fichier nommé Macros pour les utilisateurs de Macintosh Plus à deux unités de disquettes;

√ un fichier nommé Macros Rigide pour les utilisateurs de Macintosh Plus avec disque rigide. Nommez ce fichier Macros lorsque vous l'aurez transféré dans votre propre dossier système.

7.3 Les macro-commandes qu'il FAUT utiliser:

Voici une description détaillée des séquences de manoeuvres qui se produisent lorsqu'on utilise l'environnement logiciel et les macro-commandes créées dans le cadre de ce projet. Il faut absolument se plier à leur utilisation si l'on veut que l'élève retrouve son texte au bon endroit au bon moment sans tracasseries techniques.

Pour commencer une session de travail avec deux unités de disquettes:

Insérer la disquette des applications dans l'unité interne et la disquette personnelle dans l'unité externe. Mettre l'appareil sous tension. L'icone de chacune des disquettes apparaît sur le bureau Macintosh.

Choisir l'une ou l'autre des commandes suivantes selon que l'on veut travailler avec MacWrite ou avec Mentor.

Commande+W:
- √ Ouvre la disquette des applications;
- √ Ouvre l'application MacWrite;
- √ Ferme la page **Sans titre**;
- √ Ouvre le document **.MAC** en changeant d'unité de disquette.

Commande+M
- √ Ouvre la disquette des applications;
- √ Ouvre l'application Mentor;
- √ Ferme la page **Sans titre**;
- √ Ouvre le document **.MEN** en changeant d'unité de disquette.

La première fois, le document **.MAC** (et **.MEN**) sera vide. Mais il contiendra ensuite le travail courant de l'élève qui, d'une fois à l'autre, se retrouve immédiatement et automatiquement face à son texte tel qu'il l'a terminé à la dernière session de travail.

Pour commencer une session de travail avec disque rigide et unité de disquette externe.

La procédure est essentiellement la même que la précédente. La disquette personnelle de l'élève est mise dans l'unité externe et l'on démarre à l'aide de

Commande + W
- √ Ouvre le disque rigide;
- √ Ouvre le dossier **.Écriture**;
- √ Ouvre l'application MacWrite;
- √ Ferme la page **Sans titre**;
- √ Ouvre le document **.MAC** en changeant d'unité.

Commande + M.
- √ Ouvre le dossier **.Écriture**;
- √ Ouvre l'application Mentor;
- √ Ferme la page **Sans titre**;
- √ Ouvre le document **.MEN** en changeant d'unité

Pour commencer un nouveau texte à la place de celui qui apparaît à l'écran:

Il faut d'abord enregistrer celui qui se trouve présentement à l'écran et lui donner son nom permanent sans quoi la manoeuvre suivante l'efface de la disquette. Cela se fait simplement à l'aide de la commande **Enregistrer sous...** dans le menu **Fichier.** Il faut s'assurer de donner un nom autre que **.MAC** ou **.MEN**. De plus, il faut aussi s'assurer de **n'insérer aucun espace ou aucune ponctuation devant le nom**. Cela aurait pour effet de placer un fichier devant le fichier **.MAC** dans la liste des fichiers/dossiers sur la disquette personnelle et interférerait avec le bon fonctionnement des macro-commandes.

Lorsque le fichier a été enregistré sous son nom permanent (il est encore à l'écran et son nom permanent apparaît maintenant dans la barre de titre), taper:

Option+Commande N (Nouveau)

- √ Ferme le document courant;
- √ Ouvre un "Nouveau" document **Sans titre**;
- √ L'enregistre sous le nom **.MAC.**
- √ Accepte de "Remplacer" l'ancien document **.MAC**;
- √ Affiche donc une page vierge nommée **.MAC.**

Si l'élève se trouve dans Mentor lorsqu'il commence un nouveau texte, le tout se passera de la même façon mais il obtiendra une page vierge nommée **.MEN**.

Remarquez que cette macro-commande n'a pas du tout le même résultat que de sélectionner **Nouveau** dans le menu **Fichier.** Elle a pour effet d'assigner automatiquement un nom au document que l'on travaille: **.MAC** dans MacWrite et **.MEN** dans Mentor. On notera que l'élève travaille toujours sur un seul texte à la fois car il ne peut jamais y avoir qu'un seul document **.MAC** ou **.MEN** à la fois sur la disquette.

L'élève est maintenant prêt à commencer un nouveau texte. Il pourra

l'enregistrer au fur et à mesure à l'aide de la commande habituelle **Fichier → Enregistrer.** Son texte s'enregistrera automatiquement sous le nom **.MAC** ou **.MEN** selon le cas.

Pour transférer un texte dans l'autre application:

Lorsque les élèves utilisent à la fois les ressources de Mentor et de Macwrite il est important qu'ils terminent toujours une session de travail en transférant leur texte dans l'AUTRE application. Ainsi, s'ils travaillent avec MacWrite, ils doivent transférer leur texte dans Mentor et inversement. À la prochaine session de travail, ils pourront alors reprendre leur texte dans l'une ou l'autre application selon leurs besoins et ils seront toujours assurés de voir apparaître la version la plus récente de leur texte.

Option → Commande T

Si l'on part de Macwrite vers Mentor

√ Enregistre sous le nom **.MAC**;
√ Enregistre (texte seul) le document sous le nom **.MEN** et remplace donc le **.MEN** précédent;
√ Quitte l'application MacWrite;
√ Ouvre l'application Mentor;
√ Ferme le document **Sans titre**;
√ Ouvre le document **.MEN**.

Si l'on part de Mentor vers Macwrite

√ Enregistre sous le nom **.MEN**;
√ Quitte l'application Mentor;
√ Ouvre l'application MacWrite;
√ Ferme le document **Sans titre**;
√ Ouvre le document **.MEN**;
√ L'enregistre sous le nom **.MAC** et remplace donc le **.MAC** précédent.

Pour terminer une session de travail:

Tel que mentionné plus haut, avant de quitter l'élève doit transférer son texte dans l'autre application. Ensuite il quitte en tapant:

Commande + Q

√ Enregistre le document;
√ Quitte l'application en cours;
√ Ferme les fenêtres des disquettes sur le bureau.

En utilisant Commande + Q, l'élève s'assure de faire de l'ordre sur son bureau. On y a ajouté l'enregistrement automatique du document afin d'éviter les pertes accidentelles de textes.

7.4 Et si cela ne fonctionne pas

Voici une description de quelques problèmes courants, leurs causes et les remèdes. Il s'agit de problèmes occasionnels car le système de macro-commandes fonctionne fort bien.

Problème	Causes	Remède
1- Sur le bureau de départ, on a beau taper Commande+W (ou M), le logiciel ne démarre pas.	La touche "Fixe majuscule" est enfoncée.	Désactiver la touche "Fixe Majuscule".
2- Le déroulement de la macro-commande s'interrompt lors du chargement.	La disquette personnelle n'est pas dans l'unité externe.	Revenir au bureau, insérer la disquette et recommencer.
3- L'élève ne retrouve pas son texte à l'écran. C'est un autre texte qui apparaît.	Ponctuation ou espaces insérés devant un nom lors de la précédente séance, lorsque l'élève a "Enregistré sous.."	Quitter l'application. Ouvrir la disquette de l'élève sur le bureau. Enlever la ponctuation ou les espaces fautifs. Demander l'affichage par noms dans le menu **Présentation** pour vérifier que .MAC est en tête de liste et .MEN en seconde place (Cela est indispensable.)
4- Le nom dans la barre de titre n'est pas le bon selon l'application que l'on a ouverte.	Même qu'en 3	Même qu'en 3

5- La barre de titre affiche le nom "Sans titre".	a- L'élève a manipulé le clavier ou la souris pendant le chargement et a interféré avec le déroulement de la macro-commande.	a- Quitter l'application et recommencer.
	b- L'élève a ouvert l'application sans passer par la macro-commande.	b- Quitter l'application et recommencer la manoeuvre correctement.
6- L'imprimante ne répond pas.	a- Les imprimantes ne sont pas sous tension ou le bouton Select n'est pas allumé. b- Le réseau AppleTalk n'est pas connecté.	a- Mettre sous tension et vérifier que le bouton Select est allumé. b- Aller dans la Pomme, dans le menu Sélecteur, et cliquer sur "Appletalk connecté".
7- L'élève veut commencer un nouveau texte mais c'est **Sans titre** qui apparaît dans la barre de titre au lieu de **.MAC**.	Il a utilisé la souris pour sélectionner **Nouveau** dans le menu **Fichier**.	a- S'il n'a encore rien écrit, taper Option + Commande N. b- S'il y a déjà un texte à l'écran qu'on ne veut pas perdre, enregistrer ce texte sous le nom **.MAC** et continuer la session de travail normalement.

Les macro-commandes ont été créées sur ordinateur Macintosh Plus avec les logiciels décrits dans ce document. Il se peut qu'elles ne fonctionnent pas sur les autres appareils de la famille Macintosh ni avec des versions différentes des logiciels utilisés. Si tel est le cas, l'utilisateur devra créer ses propres macro-commandes. Au besoin, communiquez avec les auteurs de ce rapport.

ÉLEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Basque, J. (1987) Pour des A.P.O. vraiment pédagogiques. Montréal, Collection Technologie éducative, Ministère de l'Éducation du Québec.

Bernier-Saumure D., Boudreau, D. (1989) A l'école PAUL VI: une expérience d'intégration de l'outil informatique à l'enseignement de l'expression par l'écrit. Laval, INFO-RESSOURCES, C.S. Chomedey de Laval, vol. I, no.2.

Bibeau, R. (1987) Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils pour écrire: Proposition de projet de R&D en micro-informatique, Montréal, Direction du matériel didactique, Ministère de l'Éducation du Québec.

(1987) "Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils". Montréal, Vie pédagogique, numéro 51, Ministère de l'Éducation du Québec.

Bibeau, R., Dufort, J.G. (1989) "L'atelier d'écriture et sa boîte à outils", Montréal, Le Bus (Les actes du colloque), volume 7, numéro 1, septembre 1989.

(1988) "Le laboratoire d'écriture et son coffre à outils", Le Bus (Les actes du colloque), volume 6, numéro 1, novembre 1988.

Bibeau, R., Dufort, J.G., Dufour, C. (1990), "Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils", Montréal, Le BUS, vol. 8, no1, septembre 1990, pp. 91-95.

Dufort, J.G. (1989) Le laboratoire d'écriture et son coffre à outils. RAPPORT FINAL. Montréal, Direction des ressources didactiques, MEQ.

(1989) "L'atelier d'écriture et sa boîte à outils", Montréal, Bip-Bip, numéro 52, mai 1989, MEQ.

(1988) Le laboratoire d'écriture et son coffre à outils. RAPPORT FINAL. Montréal, Direction des ressources didactiques, MEQ.

(1988) "Le traitement de texte au primaire tel que vécu à la C.S. Chomedey de Laval", Montréal, Le Bus (Les actes du colloque), volume 6, numéro 1, novembre 1988.

Dufort, J. G., Dufour, C., coll. Bibeau, R., (1990) Une première évaluation de logiciels pour un atelier d'écriture sur appareils MS-DOS. Montréal, Direction des ressources didactiques, MEQ. Code DRD-90-0008.

Dufour, C. (1987) Mégatexte Plus: document d'accompagnement, version PC, Montréal, Québit Logiciels inc.

Forest, P. (1987) L'informatique et l'enseignement: atelier-classe ou laboratoire (document de travail) Montréal, Direction de la technologie éducative, Ministère de l'Éducation du Québec.

Fréchette, L. (1988) "Une pédagogie de l'écriture", Québec, Québec Français, numéro 73, mars 1989.

(1988) "L'utilisation du traitement de texte dans la classe de français en première secondaire", Le Bus (Actes du colloque), Volume 6, numéro 1, novembre 1988.

Martin, L. (1990) "Recherche évaluative en didactique de la communication écrite au primaire à l'aide et sans aide du traitement de texte." Montréal, Direction des ressources didactiques, MEQ. Code DRD-90-0015

Morand, J. C. (1988). "Les A.P.O. à l'école secondaire Saint-Jean", Montréal, Le Bus (Les actes du colloque), volume 6, numéro 1, novembre 1988.

Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9170635
Centre d'intérêt : 751

Dufort, Jean-Guy.

Le laboratoire d'écriture et sa boîte à outils : rapport final / Jean-Guy Dufort, Christiane Dufour ; Ministère de l'éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Direction des ressources didactiques, Le Laboratoire d'écriture et sa boîte à outils. -- [Québec] : La Direction générale, 1990.
vi, 121 f. ; 28 cm + annexe F (52 f.).

Doc. d'acc. : L'atelier d'écriture et son coffre à outils : un projet de recherche et de développement expérimental réalisé en collaboration avec le Ministère de l'éducation du Québec : rapport final / Jean-Guy Dufort. 1989 [i.e.] 1990. Code : DRD-90-0013. Code : DRD-90-0038. Bibliogr. : f. [119]-121.

Vedette(s)-secondaire(s) : Dufour, Christiane • Québec (Province). Direction des ressources didactiques • Laboratoire d'écriture et sa boîte à outils (Projet)

Descripteur(s) : Français (Langue) • Ecriture • Logiciel • Enseignement assisté par ordinateur • Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Mentor (Logiciel) • MacWrite (Logiciel) • Le Conjugueur (Logiciel)

Ce rapport décrit un projet qui avait pour but d'expérimenter un environnement informatique (ensemble de logiciels) pour l'apprentissage de l'écriture au primaire. Plus spécifiquement, ce projet visait à développer une approche pédagogique dans un tel environnement. Ce projet s'est réalisé avec quatre classes de quatrième, cinquième et sixième années du primaire. Ces élèves ont eu accès à un atelier d'écriture six périodes par semaine. En 1989-1990, une des classes en était à sa deuxième année d'expérience tandis qu'une autre en était à sa troisième année. La classe de quatrième et une classe de cinquième utilisaient pour la première fois les ressources de cet atelier d'écriture. Les logiciels utilisés dans le cadre de l'atelier étaient les suivants : Mentor (version 1.22), MacWrite (version 5.01), LE CONJUGUEUR. Au cours de l'expérimentation, l'accent a été mis sur l'ensemble du processus d'écriture, c'est-à-dire sur les activités préparatoires (lectures, discussions, recherches, etc.) et les mises en situation, les activités de réchauffement, les diverses étapes d'objectivation-révision portant sur le contenu, sur l'organisation des phrases, la vérification orthographique et grammaticale et, enfin, la diffusion du texte. En plus de développer une approche d'enseignement, les auteurs du projet ont aussi identifié des caractéristiques qui, à leurs yeux, contribuent à faire d'un logiciel d'écriture un véritable outil d'apprentissage et d'intervention pédagogique.

Type de document :

CADRE
1940, H.-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1B2

9170635 B.

DIRECTION DES RESSOURCES DIDACTIQUES

EXPERIMENTATION

L'ATELIER D'ECRITURE ET SON COFFRE À OUTILS

JEAN-GUY DUFORT

CODE: DRD-90-0013 DATE: AVRIL 1990

9170635-B

L'ATELIER D'ECRITURE ET SON COFFRE A OUTILS

RAPPORT FINAL
ANNEXE F
JUIN 1989

L'atelier d'écriture et son coffre à outils

Un projet de recherche et de développement expérimental
réalisé en collaboration avec
le Ministère de l'éducation du Québec

RAPPORT FINAL

ANNEXE F

Jean-Guy Dufort
Conseiller pédagogique
Commission scolaire Chomedey de Laval

Juin 1989

Le laboratoire d'écriture et son coffre à outils est un projet d'expérimentation initié par M. Robert Bibeau, coordonnateur à la Direction des ressources didactiques du Ministère de l'éducation du Québec.

Le projet s'est réalisé à l'école primaire Paul VI de la Commission scolaire Chomedey de Laval.

Équipe de réalisation du projet:

Robert Bibeau	responsable pédagogique au Ministère de l'éducation du Québec;
Jean-Guy Dufort	conseiller pédagogique, responsable pédagogique du projet à la commission scolaire;
Diane Bernier-Saumure	titulaire de 4e année;
Denise Boudreau	titulaire de 6e année;
Margot Charron	titulaire de 5e année;
Guy Desrochers	titulaire de 6e année;
Christiane Dufour	personne-ressource.

L'équipe remercie M. Benoit Garneau, directeur de l'école Paul VI, qui a accueilli ce projet avec enthousiasme et qui a collaboré à divers aspects de l'organisation.

Dans le présent document le masculin est utilisé, sans discrimination, dans l'unique but d'alléger le texte.

Annexe F

Trucs et astuces de ma grammaire MENTOR

Commission scolaire Chomedey de Laval

Trucs et astuces de ma grammaire MENTOR

(Deuxième version)

Février 1989

Table des matières

Homophones:	1
Vingt petits trucs	2
Homophones sans trucs	23
Mots invariables	37
Le participe passé	38
Accord avec l'auxiliaire AVOIR	39
Accord avec l'auxiliaire ETRE	40
Indices du féminin	41
Indices du pluriel	42
Terminaison des verbes	45
Avec "Je (j')"	46
Avec "Tu"	47
Avec "Il/elle/on"	48
Avec "Nous"	49
Avec "Vous"	50
Avec "Ils/elles"	51
Conditionnel	52

Vingt petits trucs

1- a/à	3
2- ait-ais/est-es	4
3- c'est-s'est/ses-ces/sais	5
4- l'a-l'as/la/là	6
5- leur/leurs	7
6- ma/m'a-m'as	8
7- mais/mes/m'est-m'es/met-mets	9
8- mon/m'ont	10
9- on/ont/on n'	11
10- ou/où	12
11- peut-peux/peu	13
12- peut-être/peut être	14
13- qu'elle-qu'elles/quelle-quelles	15
14- quand/qu'en/quant	16
15- sa/ça	17
16- sans/s'en/sens/sent	18
17- se/ce	19
18- si/s'y/ci	20
19- son/sont	21
20- tout/toute/tous/toutes	22

a/à

a/à

Peut-on remplacer ce mot par **avait** ? — Oui ⟶ **a**
— Non ⟶ **à**

a est une forme du verbe **avoir**

Pierre a peur.
Pierre a écrit un mot.

à est une préposition

Ce livre est à Pierre.

ait/ais est/es

Peut-on remplacer ce mot par [ait] ? — Oui — **est**
— Non — **ait**

Attention ! Accorde ton verbe correctement avec le sujet.

est est le verbe **être** au présent de l'indicatif

Exemple: Je sais qu'il **est** parti.
Tu **es** à la maison.

ait est le verbe **avoir** au subjonctif présent.

Exemple: Il faut qu'il **ait** de bons résultats.

Il faut que j'**aies** mieux encore.

Il faudrait que tu **ais** de la chance.

C'est/ses/sait

Peut-on remplacer ce mot par **c'était** ? — Oui → **c'est/s'est**
— Non → **ces/ses**
sait/sais

1- c'est — peut être remplacé par **c'était**

C'est (**C'était**) beau dans ma tête

Le verbe "être" avec le pronom démonstratif **ce (c')**

s'est — s'il est suivi d'un autre verbe au passé (un participe passé).
Il **s'est** demandé.... Elle ne **s'est** pas rappelé.....
Anatole **s'est** fait mal (à lui-même)

Le verbe "être" avec le pronom personnel **se (s')**

2- ces — peut être remplacé par **ce/cette/cet.**
J'aime regarder **ces** montagnes (cette montagne là).

Adjectif démonstratif toujours placé devant un nom pluriel

ses — peut être remplacé par **sa** ou **son**
Le chatte allaitte **ses** petits (son petit).

Adjectif possessif toujours placé devant un nom pluriel

3- sais/sait — peut être remplacé par **savais/savait**
Tu **sais** (**savais**) bien qu'il n'en **sait** (**savait**) rien.

Le verbe "savoir" au présent.

l'a/l'as/la/là

Peut-on remplacer ce mot par l' avait ——— Oui — l'a
Non — la/là

Attention ! Si ta réponse est Oui, c'est un verbe. Accorde-le correctement avec le sujet.

l'a/l'as —— peut-être remplacé par **l'avait/l'avais.**

Linda l'a (l'avait) bien connue. (3e personne du singulier)
Tu l'as (l'avais) bien connue aussi. (2e personne du singulier)

Le pronom **le/la/l'** suivi du verbe avoir

la ——— peut être remplacé par **cette.**

La (cette) fille connaît bien Linda.

Un article devant un nom féminin.

là ——— peut être remplacé par **là-bas.**

C'est là (là-bas) qu'elle a connu Linda.

Adverbe qui indique un lieu

le/la-l'+ verbe avoir	Des articles	Des pronoms compléments
Je l'ai Tu l'as ← Il l'a ← Nous l'avons Vous l'avez Ils l'ont	un, une, des le, la, les ↑	le, lui, la, ← leur, les

Leur/leurs

Ce mot sera-t-il suivi d'un verbe ?
- Oui → **leur (sans s)**
- Non → **leur/leurs**

Leur — Quand il est suivi d'un verbe.
Je **leur** ai donné des renseignements.

Un pronom personnel devant un verbe.

Leur — leurs - peuvent être remplacés par **son** ou **ses**.
Les enfants mouchent **leur** nez. → L'enfant mouche **son** nez.

Les enfants mettent **leurs** mitaines → L'enfant met **ses** mitaines

Un adjectif possessif devant un nom. Il s'accorde avec ce nom.

ma/m'a/m'as

Peut-on remplacer ce mot par **m'avait** — Oui — **m'a**

Non — **ma**

Attention ! Si tu as répondu OUI, c'est un verbe. Accorde-le correctement avec le sujet.

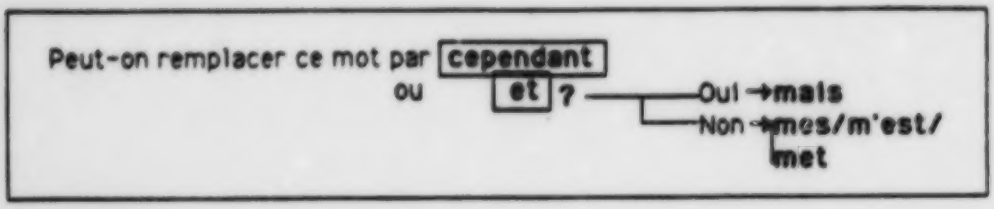
m'as/m'a — peut être remplacé par **m'avais/m'avait.**
Tu **m'as** (**m'avais**) menti.
Elle **m'a** (**m'avait**) donné ta tasse.

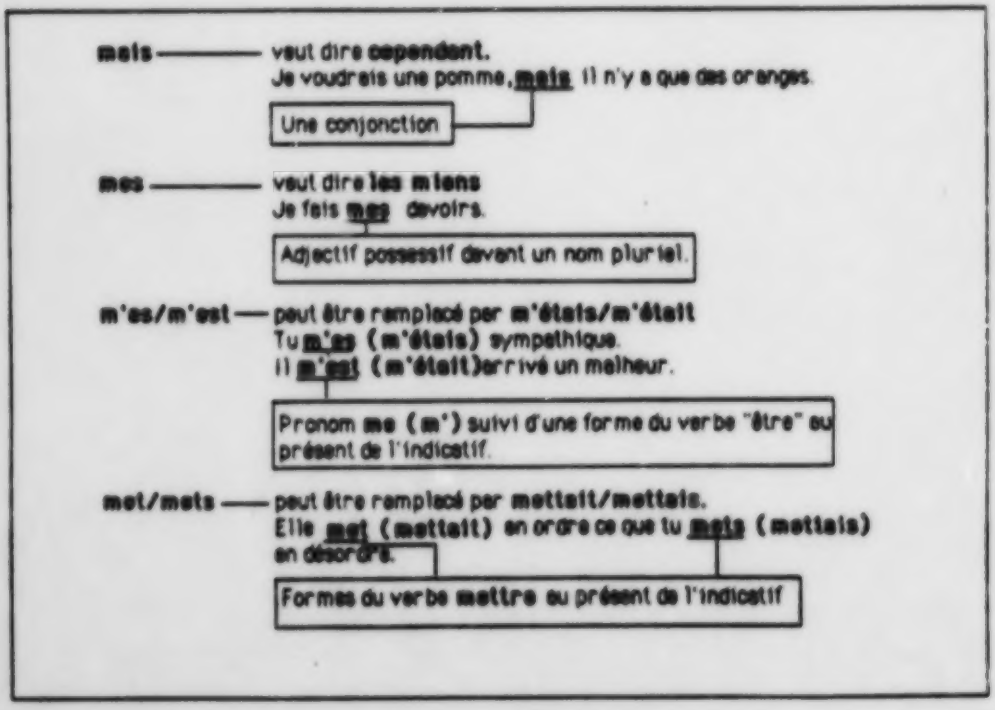
Pronom personnel **me** (**m'**) suivi d'une forme du verbe avoir.
Signifie "à moi".

ma — Veut dire **la mienne**
Elle me donne **ma** tasse.

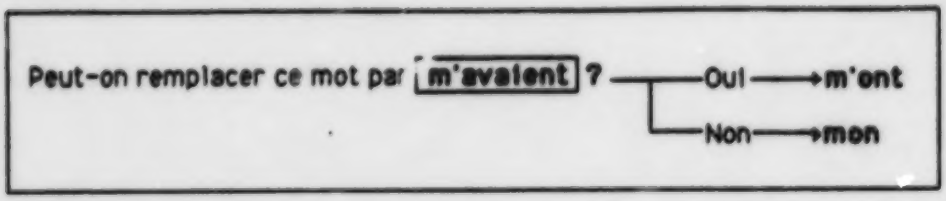
Adjectif possessif suivi d'un nom.

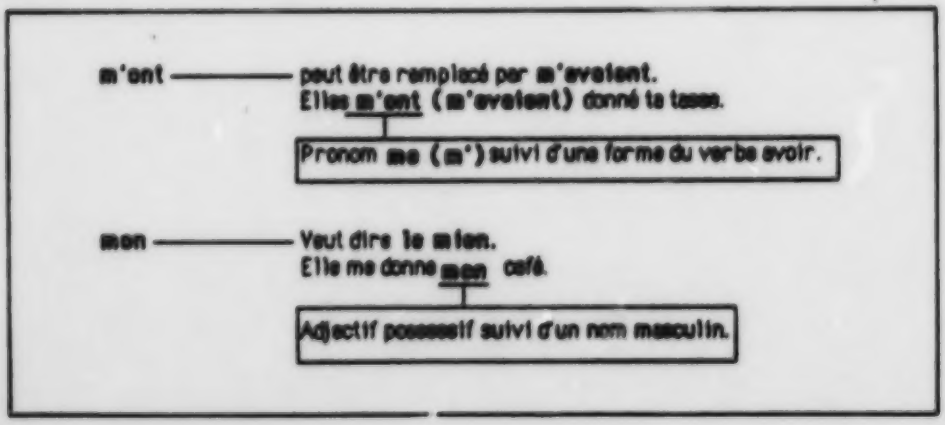
mais/mes/m'est/m'es/met/mets



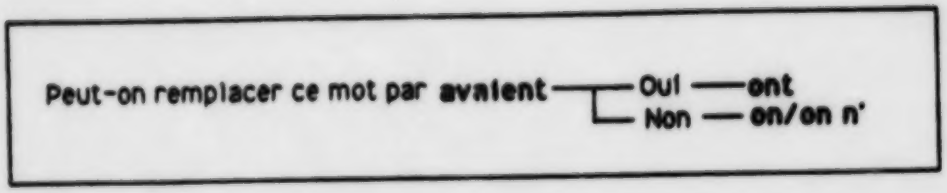


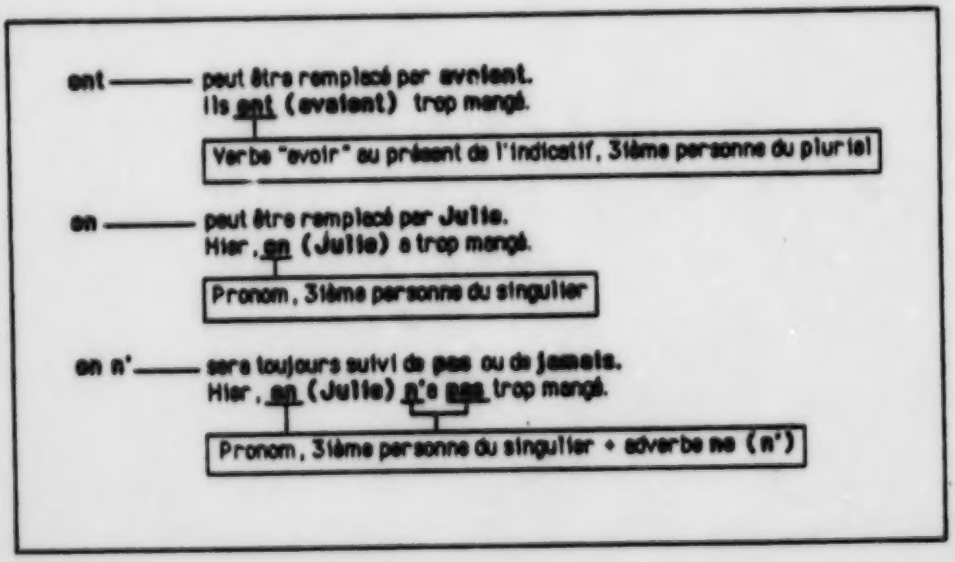
m 1/m'ont


Peut-on remplacer ce mot par m'avaient ?
Oui → m'ont
Non → mon


m'ont
peut être remplacé par m'avaient.
Elles m'ont (m'avaient) donné ta tasse.
Pronom me (m') suivi d'une forme du verbe avoir.
mon
Veut dire le mien.
Elle me donne mon café.
Adjectif possessif suivi d'un nom masculin.

on/ont/on n'


Peut-on remplacer ce mot par avaient
Oui
ont
Non
on/on n'


ont
peut être remplacé par avaient.
Ils ont (avaient) trop mangé.
Verbe "avoir" au présent de l'indicatif, 3ième personne du pluriel
on
peut être remplacé par Julie.
Hier, on (Julie) a trop mangé.
Pronom, 3ième personne du singulier
on n'
sera toujours suivi de pas ou de jamais.
Hier, on (Julie) n'a pas trop mangé.
Pronom, 3ième personne du singulier + adverbe ne (n')

ou / où

Peut-on remplacer ce mot par **ou bien** ?
- Oui → **ou**
- Non → **où**

ou — peut être remplacé par **ou bien**.
J'étudierai ce soir ou (ou bien) demain matin.

Une conjonction

où — veut dire **à quel endroit** ou **à quel moment**.
Je retournerai à l'endroit où je suis née le jour où j'aurai assez d'argent.

Pronom relatif de lieu ou de temps qui sert à joindre une proposition relative à un nom (ou à un autre pronom)

Il va où il veut.

Adverbe de lieu.

peut/peux/peu

Ce mot peut-il être remplacé par **pouvait** ?

- Oui → **peut**
- Non → **peu**

Attention ! Si tu as répondu OUI, c'est un verbe. Accorde-le correctement avec le sujet.

peux/peut — le verbe **pouvoir** au présent de l'indicatif.

Je **peux** partir même s'il ne **peut** pas
Tu **peux** aussi l'écrire de cette façon.

peu — veut dire **pas beaucoup**.
Je mange **peu** de choses.

Adverbe de quantité.

peut-être/peut être

Peut-on remplacer ce mot par **possiblement** ?

Oui → **avec trait d'union**

Non → **sans trait d'union**

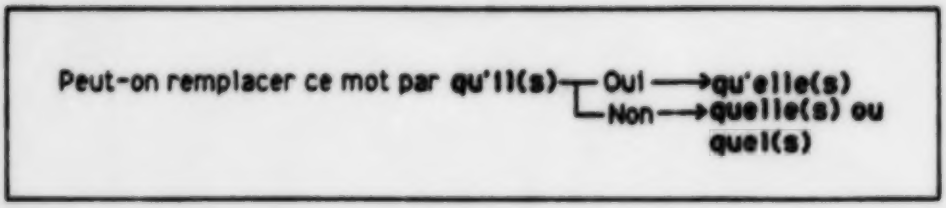
peut être sans trait d'union est le verbe **pouvoir** suivi du verbe **être**.

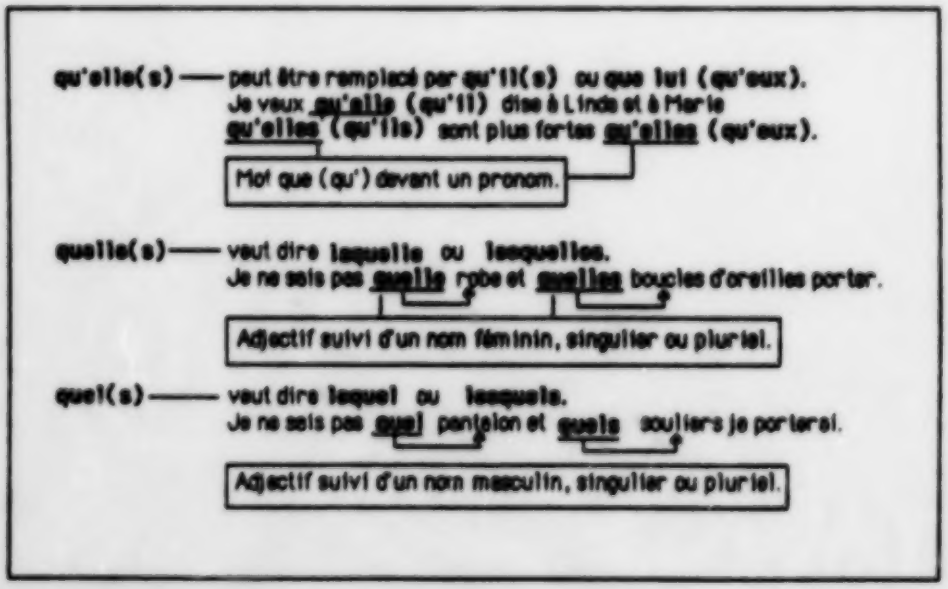
Exemple: Il **peut** (**pouvait**) être allé au cinéma.

peut-être avec trait d'union est un adverbe qu'on peut remplacer par **possiblement**.

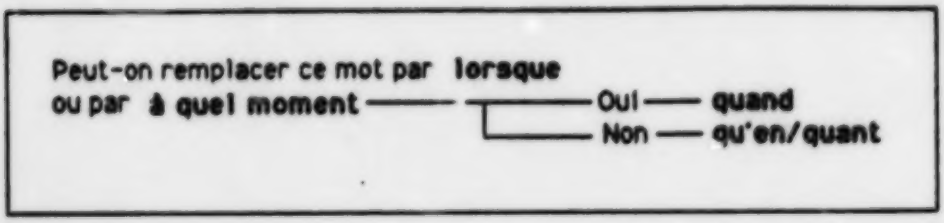
Exemple: Il est **peut-être** (**possiblement**) allé au cinéma.

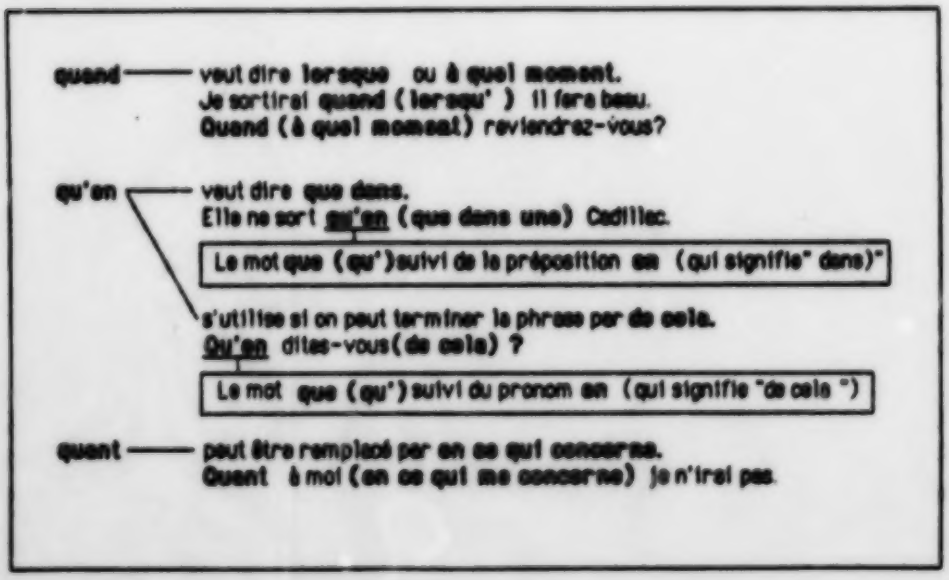
qu'elle-qu'elles/quelle-quelles



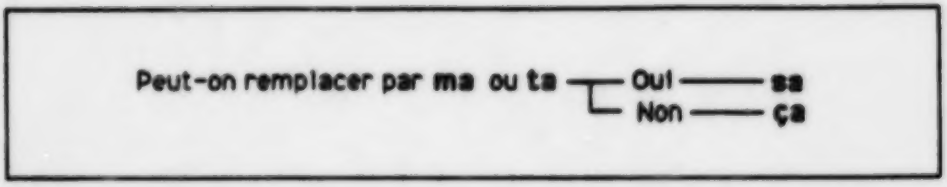


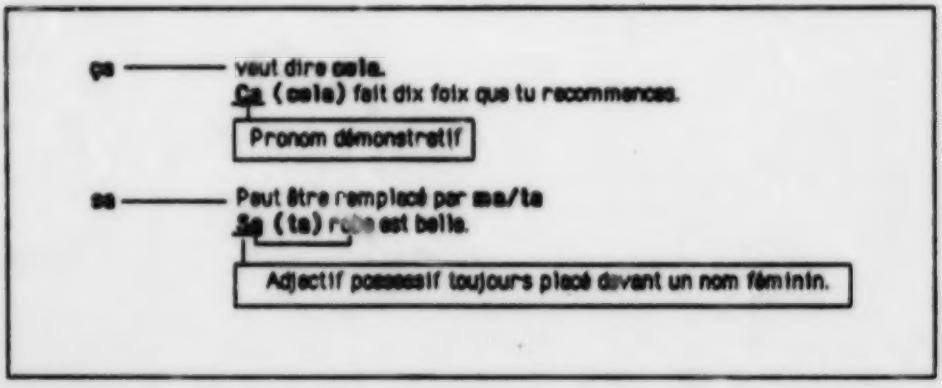
quand/qu'en/quant





sa/ça


Peut-on remplacer par ma ou ta
Oui
sa
Non
ça


ça
veut dire cela.
Ça (cela) fait dix fois que tu recommences.
Pronom démonstratif
sa
Peut être remplacé par ma/ta
Sa (ta) robe est belle.
Adjectif possessif toujours placé devant un nom féminin.

sans/s'en/sens/sent

Peut-on remplacer ce mot par pas de — Oui — sans
Non — s'en/sens/sent

sans — signifie pas de.
Il est sans (pas de) parents.
Adverbe de négation.

s'en — si on peut terminer la phrase par de cela.
Ils s'en parlent souvent (de cela) . Il s'en fout (de cela).
Pronom se (s') suivi du pronom en (qui veut dire "de cela")
Habituellement placé devant un verbe.

sens/sent — peut être remplacé par sentais/sentait.
Je sens (sentais) qu'il ne sent (sentait) pas bon.
Formes du verbe "sentir" (1ère, 2e,3e personne du singulier)

sens — quand on prononce le "s" final, c'est un nom.
Ça n'a pas de sens , sers-toi de ton sens de la vue.

se/ce

Y-a-il IMMEDIATEMENT après ce mot un **verbe**
qu'on peut faire suivre de mots
comme **lui-même, soi-même ?** — Oui → **se**
— Non → **ce**

se — se place immédiatement devant un verbe

Pierre se lève (**lui-même**). On peut se faire mal (**à soi-même**).

Pronom, complément de la 3e personne: je me.../tu te.../il/se

ce — 1- devant un nom veut dire **celui-ci/celui-là.**
Ce cadeau (celui-ci) est beau.

Adjectif démonstratif

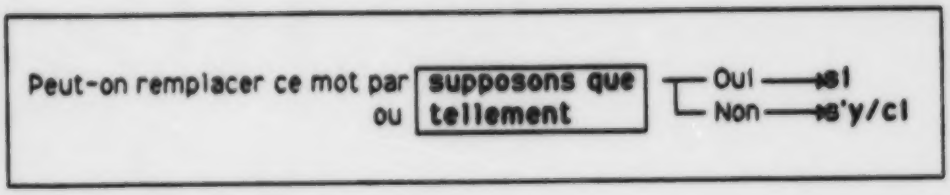
2- devant une forme du verbe «être», ce peut être remplacé par **cela.**
Ce (**cela**) sera drôle.

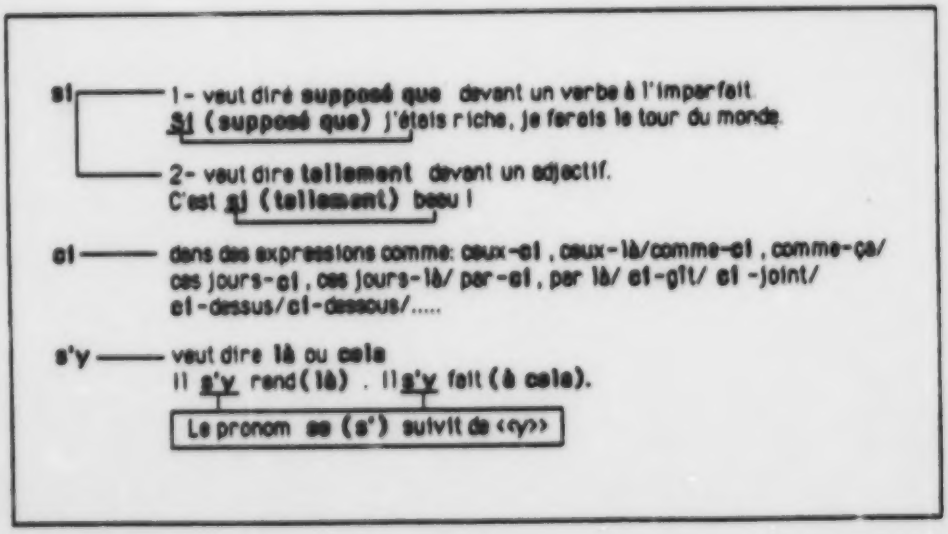
Pronom démonstratif

3- avec qui/que/dont ce peut-être remplacé par **cela.**
Ce qui (**cela**) est arrivé hier, je l'avais prévu !

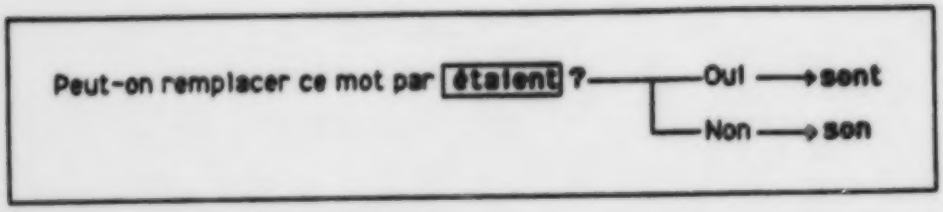
Pronom démonstratif

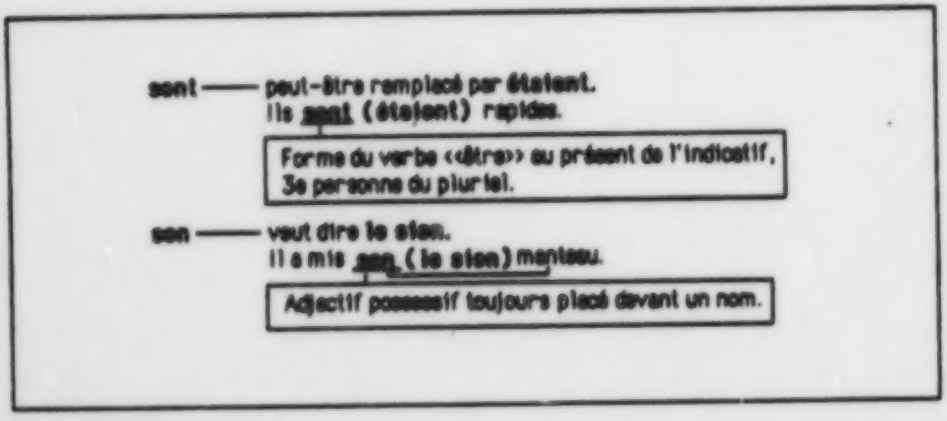
si/s'y/ci


Peut-on remplacer ce mot par
supposons que
ou
tellement
Oui → si
Non → s'y/ci

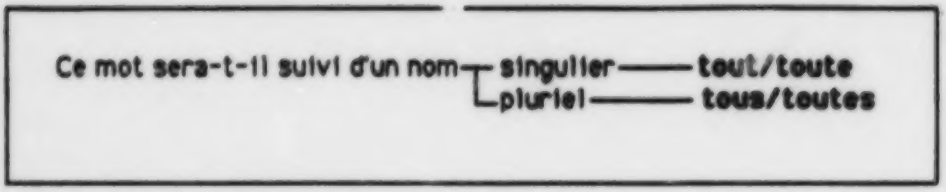

si
1- veut dire supposé que devant un verbe à l'imparfait.
Si (supposé que) j'étais riche, je ferais le tour du monde.
2- veut dire tellement devant un adjectif.
C'est si (tellement) beau !
ci
dans des expressions comme: ceux-ci , ceux-là/comme-ci , comme-ça/
ces jours-ci , ces jours-là/ par-ci , par là/ ci-git/ ci -joint/
ci-dessus/ci-dessous/.....
s'y
veut dire là ou cela
Il s'y rend(là) . Il s'y fait (à cela).
Le pronom se (s') suivit de <y>

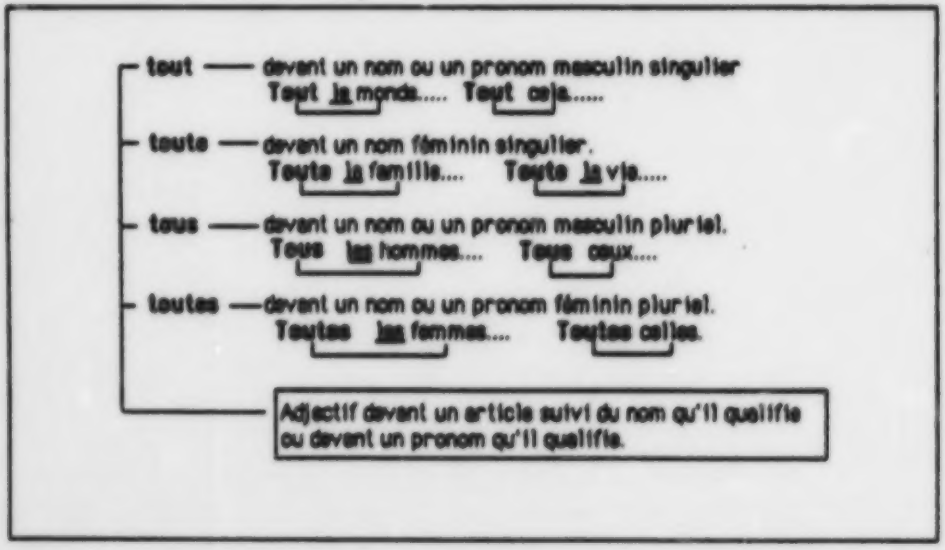
son/sont


Peut-on remplacer ce mot par étaient ?
Oui → sont
Non → son


sont — peut-être remplacé par étaient.
Ils sont (étaient) rapides.
Forme du verbe «être» au présent de l'indicatif, 3e personne du pluriel.
son — veut dire le sien.
Il a mis son (le sien) manteau.
Adjectif possessif toujours placé devant un nom.

tout/tout · ·tous/toutes





Homophones sans trucs

amande/amende	24	fer/faire	29
ancre/encre	24	fois/foie/foi	29
appel/appelle	24	hauteur/auteur	24
appui/appuie	25	grâce/grasse	29
auteur/hauteur	24	légal/l'égal	30
bal/balle	26	mère/mer/maire	30
balai/balaie	25	moi/mois	30
boite/boîte	26	non/n'ont	31
cane/canne	26	père/paire/pair/perd	31
cher/chère/chair	26	parti/partie	32
cour/cours/court	27	par/part/pars	32
cri/crie	25	pois/poids	33
davantage/d'avantages	30	pou/poux/pouls	33
décrire/d'écrire	30	sur/sûr	33
désir/désire	25	tant/t'en/tend/temps	34
doigt/dois/doit	28	tente/tante	34
dont/donc	28	terre/taire	35
du/dû/dues...	28	travail/travaille	35
emploi/emploie	25	verre/vert/ver/vers	36
essai/essaie	25	voix/voie/vois	35
faut/faux	29		

Attention ! Les mots suivants s'écrivent différemment selon le sens que tu leur donnes.

amande(s)—— petite noix que l'on mange
Exemple: J'adore le gâteau aux amandes.

amende(s)—— punition que l'on paie en argent.
Exemple: Mon père a dû payer une amende.

ancre(s)— L'objet qui sert à immobiliser un navire.
Exemple: Le capitaine ordonne de jeter l'**ancre**(arrêter le navire).

encre(s)— Liquide qui sert à écrire.
Exemple: Il avait de l'**encre** plein les doigts.

appel(s)— un nom masculin (singulier ou pluriel)
Exemple: J'ai reçu un appel téléphonique.
Il lançait des appels à l'aide.

appelle(s)— le verbe APPELER
Exemple: Tu appelles ton chien Fido.
Il appelle sa chatte Fidette.

Au besoin utilise le CONJUGUEUR pour vérifier l'épellation selon le temps et la personne.

auteur(s)— Un écrivain ou le responsable de quelque chose.
Exemple: L'**auteur** a autographié son livre.
Nous trouverons les **auteurs** de ces crimes.

hauteur(s)— Mesure qui indique combien une chose est haute.
Exemple: La **hauteur** était trop grande.
Il avait peur des **hauteurs**.

appui...balai...cri...désir...emploi...

balai, cri, désir, emploi, essai, appui

Sont des noms masculin (singulier ou pluriel)
Exemples: La sorcière vole sur son **balai**.
Je pousse de grands **cris**.
Il a le **désir** de réussir.
Il n'y a pas beaucoup d'**emplois**
J'ai fait l'**essai** de cette auto.
Elle a besoin d'un **appui** sinon elle va tomber.

balaie, crie, désire, emploie, essaie, appuie

Sont des verbes
Exemple: Je **balaie** ma chambre
Tu **cries** trop fort.
Ils **désirent** un livre. Elle **emploie** son temps à lire.

(Au besoin, utilise le CONJUGUEUR pour vérifier l'épellation selon le temps et la personne.)

bal(s) —— Une réunion où l'on danse.
Exemple: Cendrillon se rendit au **bal**.

balle(s) — Un jouet.
Exemple: Je lance la **balle** contre le mur.

boite(s) —— je **boite**, tu **boites**, il **boite**, ils **boitent**.
Exemple: Un homme qui **boite** est un boiteux.

Le VERBE **boiter** s'écrit sans accent.

boîte(s) —— Un contenant.
Exemple: j'ai deux **boîtes** de mouchoirs.

Le NOM **boîte** s'écrit avec un accent.

cane(s) —— la femelle du canard.
Exemple: La **cane** a pondu un oeuf.

canne(s) — Sert à s'appuyer en marchant.
Exemple: Pour marcher j'ai besoin d'une **canne**

Cher...chère...chair...

Si tu veux dire...	**tu dois écrire...**
✓ qui est dispendieux	**cher** Ces vêtements coutent **cher**.
✓ qui est aimé tendrement	**cher(s) ou chère(s)** son plus **cher** ami, sa plus **chère** amie.
✓ une salutation d'usage	**cher** ami , **chers** amis , **chère** amie , **chères** amies
✓ les muscles du corps	**la chair**

cour/cours/court

Ce mot est-il un nom au féminin ?

- Oui
  - une cour
  - des cours
- Non
  - un cours
  - un court
  - je cours,
  - il court

Cour-cours-court .....utilisés comme **NOM**

Cours — s'écrit avec S si le mot est MASCULIN.
Exemples:
Le cours de français, le cours d'eau,
au cours (pendant) du concert, ...

Cour — s'écrit sans S (au singulier) si le mot est féminin
Exemples:
La cour de l'école, la cour d'appel, faire la cour à...

court — s'écrit avec un T seulement dans l'expression
" un court (terrain) de tennis".

Court-courts .....utilisés comme **ADJECTIF**

— le contraire de long. Masculin de COURTE.
Un adjectif s'accorde en genre et en nombre avec un nom.
Exemples: Il porte un pantalon court et des bas courts.

Cours-court-courent .....utilisés comme **VERBE**

— formes du verbe COURIR.
Exemples: Je cours plus vite qu'il court.

Au besoin consulte le CONJUGUEUR pour vérifier l'épellation selon le temps et la personne.

doigt(s) — Une partie de la main
Exemples: J'ai cinq doigts
Sur quel doigt portes-tu ta bague ?

dois/doit — Le verbe DEVOIR.
Exemples: Tu me dois de l'argent.
Il doit se rendre au bureau du directeur.

Au besoin consulte le CONJUGUEUR pour vérifier l'épellation de ce verbe selon le temps et la personne.

Dont — Veut dire **de cela/de quelque chose/de quelqu'un.**
Exemples:
La maison **dont** je te parle est là-bas. (Je te parle de quelque chose.)
Les personnes **dont** j'ai besoin sont parties. (J'ai besoin de quelqu'un.)

Pronom relatif qui sert de complément d'objet indirect mais qui est placé DEVANT le verbe.

Donc — Exprime un lien de cause à effet entre deux idées.
Exemple: Je suis bien décidé, **donc** j'irai.

Une conjonction

Renforce une question ou un ordre.
Exemple: Où vas-tu **donc** ?
Mange **donc** ta soupe !

du — article qui signifie "de le".
Ex : Je mange du (de le) pain.

dû — participe passé masculin singulier du verbe **devoir**
Ex : Ce montant est dû .

Le seule forme avec accent circonflexe

due/dus/dues — autres formes du participe passé du verbe **devoir**
Ex : Vos malaises sont dus à la fatigue.

S'écrit sans accent

Faut ——— Le verbe "falloir".
Exemple: Il **faut** écrire sans fautes.

Faux ——— Signifie ce qui n'est pas vrai (masculin de fausse)
Exemple: Ce qui tu dis est **faux**!

Faux ——— Un instrument pour couper
Exemple: Ils coupaient le blé avec une **faux**.

---

fer — Un métal dur
Exemple: Le forgeron travaille le **fer** dans sa forge.

faire — Le verbe FAIRE. C'est l'infinitif. Il s'écrit toujours de la même façon
Exemples: Le soir, je dois **faire** mes devoirs.
Allons **faire** une promenade !

---

fois — un nom qui signifie une quantité. On l'utilise aussi dans certaines expressions.
Exemples: Il est venu trois **fois**.
Il y avait une **fois** trois petits cochons.
Pour une **fois**, tu arrives à temps.

foie — un organe du corps des animaux (et de notre corps).
Exemples: Tu as mangé trop de pâté de **foie** de volaille et maintenant tu as mal au **foie**.

foi — signifie faire confiance ou croire en quelque chose ou quelqu'un.
Exemples: C'est un témoin digne de **foi**.
J'ai **foi** en lui.

Grâce(s) — un (nom)
Exemples: danser avec **grâce** (beauté),
demander **grâce** (pardon), coup de **grâce** (mort),
mauvaise **grâce** (volonté),...

Grasse(s) — un (adjectif) au féminin qui veut dire GROS ou GRAS.
Exemples: Les cotelettes sont **grasses**.
Je fais la **grasse** matinée.

Attention ! Vérifie quelle est l'idée que tu veux exprimer.

ou
- **l'égal(e)** —— veut dire ÉGALITÉ, SEMBLABLE, ÉQUIVALENT.
  Exemple: Elle est **l'égale** des grands maîtres.
- **légal** —— Veut dire PRESCRIT PAR LA LOI.
  Exemple: Il n'est pas **légal** de voler.

ou
- **d'écrire** —— veut dire ÉCRIRE précédé d'un "d' (de)"
  Exemple: Il est nécessaire **d'écrire** correctement.
- **décrire** —— veut dire FAIRE UNE DESCRIPTION.
  Exemple: Je veux **décrire** les beautés de la nature

ou
- **d'avantages** —— veut dire des AVANTAGES, CE QUI EST UTILE OU PROFITABLE.
  Exemple: Cette école offre plus **d'avantages** que l'autre.
- **davantage** —— veut dire PLUS.
  Exemple: Je l'aime **davantage** (plus) que toi.

Mère...mer...maire...

Si tu veux dire...	**tu dois écrire...**
✓ maman	**la mère, les mères**
✓ l'océan	**la mer, les mers**
✓ le dirigeant élu d'une municipalité	**le maire, les maires**

mai — un pronom personnel qui veut dire **je**
Exemple : Pense à **moi** souvent.

mois - est un nom invariable qui désigne une partie d'année.
Exemple: Je pense à toi depuis un **mois**.
Au **mois** d'août il fait très chaud.

Non...n'ont

Peut-on remplacer par **n'avaient** → oui → **n'ont**
→ non → **non**

N'ont — Signifie **ne pas avoir.**
Sera toujours suivit d'un mot comme PAS/AUCUN/RIEN
Exemple:
Ils **n'ont** pas d'argent et **n'ont** rien à manger.

Le verbe **avoir** avec l'adverbe **ne**

Non — Le contraire de OUI.
Exemple:
Non, je ne mangerai pas ma soupe !

Adverbe de négation.

père...paire...pair...perd...

Si tu veux dire...	**tu dois écrire...**
✓ papa	**père**
✓ un couple d'objets	**une paire, des paires**
✓ un nombre qu'on peut diviser par 2	**pair**
✓ les amis de ton age, tes égaux	**tes pairs (toujours au pluriel)**
✓ le verbe perdre	**perd, perds,....** (Au besoin consulte le Conjugueur pour vérifier l'épellation de ce verbe selon le temps et la personne.)

parti(s) ——— Groupement de personnes qui ont la même opinion.
Exemple: C'est le **parti** conservateur qui a gagné aux élections.

partie(s) ——— Une portion d'un tout. S'utilise aussi dans quelques expressions.
Exemple: Tu gardes la meilleure **partie** pour toi.
Jouons quelques **parties** de cartes.
La classe est composée en **partie** de garçons.

parti..e..s..t.. —Le verbe PARTIR.
Exemples: Nous sommes **partis** en train.
Il **partit** en galopant vers le soleil couchant.
Jeanne est **partie** avec mon crayon.

Au besoin, utilise le CONJUGUEUR pour vérifier la terminaison de ce verbe selon le temps et la personne.

par ——— est une préposition.
Exemple : Il passe **par** la porte.

part ——— peut être un nom féminin.
Exemples : Il a eu sa **part**.
Il prend **part** au tournoi.
A **part** cela, c'est beau !

part(pars)-peut également être le verbe **partir.**
Exemple : Jeanne **part** pour l'Italie et toi, tu **pars** pour la France.

Au besoin consulte le CONJUGUEUR pour vérifier l'épellation de ce verbe selon le temps et la personne.

pois — une plante qu'on mange.
Exemple: J'aime bien les petits **pois**.
Il est difficile de piquer un **pois** avec une fourchette.

poids — le pesanteur.
Exemple: Quel **poids** lourd ! Je ne parviens pas à le déplacer.
Ce **poids** est trop lourd pour moi.

pou/x — un insecte qui suce le sang.
Exemple: Mon chien est plein de **poux**.
Un petit **pou** m'a piqué le genou.

pouls — le battement du coeur que l'on ressent dans nos artères
Exemple: L'infirmière tâte mon **pouls**.

sur...sûr...

ADJECTIFS

— sûr/sûrs/sûre/sûres = certain.
Exemple : Il est **sûr** de lui. Elles sont **sûres** d'elles.

— sur/surs/sure/sures = amer.
Exemple : Cette pomme est **sure**.

PRÉPOSITION

— sur = dessus.
Exemple : Le téléphone est **sur** la table.

tant — Veut dire **tellement/autant**

J'ai **tant (tellement)** mang... e j'en suis malade.

On écrit aussi **tant** dans s expressions suivantes :

tant que	Elle parle tant elle ne peut s'arrêter
tant de	Elle a tant de choses à dire qu'elle ne peut s'arrêter
en tant que	En tant qu'étudiante, je suis très heureuse.
tant qu'à	Tant qu'à faire, faites-le bien.
tant mieux, tant pis	

t'en — veut dire **de cela.**

Exemple : Je **t'en** donnerai (de cela) ,ne **t'en** fais pas.

Pronom personnel **t' (te)** suivi de **en**

tend — est le verbe **tendre** au présent de l'indicatif.

Exemple : Il lui **tend** la main.

temps — est un nom masculin.

Exemples :
J'ai tout le **temps** pour être à **temps** car le **temps** est au beau fixe.

tente ——— un abri en toile pour camper.
Exemple: Nous avons couché sous la **tente.**

tante ——— La soeur de ton père ou de ta mère.
Exemple: **Tante** Estelle donne des becs en pincette.
J'ai deux **tantes** et trois oncles.

tente/s/nt — le verbe TENTER.
Exemple: Ce gâteau me **tente** .
Ils **tentent** de battre le record du monde.

Au besoin, consulte le CONJUGUEUR pour vérifier l'épellation de ce verbe selon le temps et la personne.

terre(s) — la planète sur laquelle tu vis ou le sol sur lequel tu marches.
Exemples: Le **Terre** est une belle planète.
Il y a de belles **terres** à cultiver dans ma région.

taire —— Le verbe TAIRE qui veut dire ne pas dire ou ne pas parler.
C'est l'infinitif. Il s'écrit toujours de la même façon
Exemples: En classe il faut parfois se **taire** .
Faites **taire** ce vacarme !

Travail —— un nom masculin singulier (pluriel: TRAVAUX)
Exemple: J'ai du **travail** à faire.

Travaille —— le verbe TRAVAILLER
Exemple: Tu **travailles** bien.
Il **travaille** au bureau et elles **travaillent** dans un magasin.

Au besoin, utilise le CONJUGUEUR pour vérifier l'épellation de ce verbe selon le temps et la personne.

voix —— les sons qu'on fait avec notre bouche.
Exemple: Tu as une très belle **voix** .

voie(s) —— la route ou le chemin.
Exemples: Avec mon auto, j'utilise les **voies** publiques.
La **voie** est libre, tu peux sortir de ta cachette.

vois/t/ent —— le verbe VOIR
Exemples: Je **vois** ta mère et ton père qui arrivent.
J'espère qu'ils ne nous **voient** pas.

Au besoin consulte le CONJUGUEUR pour vérifier l'épellation de ce verbe selon le temps et la personne.

verre(s) — verre pour boire
Exemple: Je bois mon lait dans un **verre** qui me plaît.
Les **verres** en cristal sont fragiles.

vert(s) — La couleur verte.
Exemples: Les arbres sont **verts** au printemps.
Le **vert** est ma couleur préférée.

vers — Indique une direction ou une approximation
Exemples: Je me dirige **vers** la maison.
Je reviendrai **vers** trois heures.

Une ligne dans un poème
Exemple: J'ai fais un **vers**
sans en avoir l'air
avec une rime
venue en prime.

ver(s) — Animal au corps mou et sans pattes.
Exemples: Mon père utilise toujours des **vers** pour aller à la pêche.
Le petit **ver** frétille au bout de l'hameçon.

Mots invariables

**Les mots suivants sont des MOTS INVARIABLES.
Ils s'écrivent toujours de la même façon.**

ailleurs
assez
aujourd'hui
à cause
à côté
beaucoup
c'est-à-dire
cela
cependant
debout
demain
dessous
dessus
durant
ensemble
ensuite
environ
est-ce que
hier
loin
longtemps
lorsque
malgré
moins
parce que
parmi
pendant
plupart
plus tard
plutôt
quelqu'un
temps
tout à coup
voilà

Le participe passé

Si tu dois écrire un verbe qui contient une forme du verbe AVOIR ou du verbe ETRE, (j'ai aimé, tu es allé) c'est un PASSÉ COMPOSÉ.

Le PASSÉ COMPOSÉ est composé de deux parties:
1- l'AUXILIAIRE (avoir ou être)
2- le PARTICIPE PASSÉ

Accord du PARTICIPE PASSÉ avec l'auxiliaire AVOIR...39
Accord du PARTICIPE PASSÉ avec l'auxiliaire ETRE.....40

Le PARTICIPE PASSÉ avec l'auxiliaire AVOIR

Cette forme du verbe «avoir» sera-t-elle suivie d'un verbe ⟶ OUI ⟶ **C'est un PASSÉ COMPOSÉ**

Dans le PASSÉ COMPOSÉ avec «avoir» le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet.

Exemples:

Elles ont mangé (mordu) des pommes. Ils ont bu (vendu) du lait.

Hélène n'avait pas écouté (vendu) à la porte.

Le PARTICIPE PASSÉ vec l'auxiliaire ETRE

Cette forme du verbe (être) sera-t-elle suivie d'un verbe? SI OUI → **C'est un PASSÉ COMPOSÉ**

Ex: (est) attendu , ne (seront) pas fatigués

Ce participe passé peut parfois être (féminin) et/ou (pluriel).
Attention à l'accord !!

Les filles étaient parties lorsqu'il est arrivé.
Les hommes sont partis en vitesse.
La chatte n'était pas couchée devant le foyer.

Pour accorder le participe passé au sujet:

1- trouve le SUJET (le mot qui actionne le verbe)
2- accorde le **participe passé** , en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel), avec le sujet.

Indices du féminin

Les mots suivants indiquent que ce qui suit doit être écrit au féminin:

aucune	nulles
aucunes	quelle
certaine	quelles
certaines	sa
cette	ta
la	telle
ma	telles
mainte	toute
maintes	toutes
nulle	une

L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.

Exemples:

Une belle pomme. Certaines grandes maisons.

Toutes les excuses sont bonnes.

Indices du pluriel

Le pluriel des noms et des adjectifs.....43
Le pluriel des verbes.....44

Attention ! Les mots suivants indiquent un pluriel.

Vérifie les NOMS et les ADJECTIFS qui suivent.

Accorde aussi les VERBES au besoin.

aucuns
aux
beaucoup de
certaines
certains
ces
des
les
leurs
mes
nos
plusieurs
quelques
ses
tes
tous
toutes
vos
deux
trois
quatre
cinq
....et tous les
autres chiffres...

Attention ! Si tu utilises un de ces mots comme SUJET de ta phrase.....

Ces mots indiquent un pluriel.
Un verbe s'accorde en nombre (singulier/pluriel) avec le sujet.

celles	elles
celles-ci	ils
celles-là	nous
ceux	quelques-unes
ceux-ci	quelques-uns
ceux-là	vous

Terminaison des verbes

Avec "je (j')	46
Avec "tu"	47
Avec "il/elle/on"	48
Avec "nous"	49
Avec "vous"	50
Avec "ils/ells"	51

1ère personne du singulier

Je (j')

je (j') Ce pronom est toujours le sujet d'un verbe.

Trouve le verbe qui accompagne **je**.

Ce verbe doit se terminer par un **S**, un **E**, un **X** ou un **AI**.

Exemples: j'aime, j'aimais, je finis, je tiens, je prends, je peux, je veux, j'ai, j'aimerai, je finirai, je pourrai, je voudrai....

2e personne du singulier

Tu

tu Ce mot est toujours le sujet d'un verbe.

Trouve le verbe qui accompagne **tu**.

Ce verbe doit se terminer par un **S** ou un **X**.

Exemples: tu manges, tu aimais, tu finis, tu tiens, tu prends, tu peux, tu veux, tu as, tu aimeras, tu finiras, tu pourras, tu voudras

3e personne du singulier

il/elle/on

il/elle/on Ces pronoms sont **souvent** sujet d'un verbe.

Trouve le verbe qui accompagne **il** ou **elle** ou **on**.

Ce verbe doit se terminer par un **D**, un **A**, un **T** ou un **E**.

Exemples il aime, elle aimait, on finit, il tient, elle prend, on peut, il veut, elle a, on aimera, il finira, elle pourra, on voudra.....

1ère personne du pluriel

Nous

Nous Ce pronom est **souvent** le sujet d'un verbe.
Trouve, S'IL Y A LIEU, le verbe qui accompagne **nous**.
Ce verbe doit se terminer par **ONS** ou **ES**.

Exemples: nous aimons, nous aimions, nous finissons, nous pouvons, nous prendrons, nous sommes, nous allâmes, nous aimâmes...

2e personne du pluriel

Vous

Vous Ce mot est **souvent** le sujet d'un verbe.

Trouve, S'IL Y A LIEU, le verbe qui accompagne **vous**.

Ce verbe doit se terminer par **EZ**: vous aimez, vous aimiez, vous finissez, vous pouvez, vous prendrez, ...

ou

par **ES** : vous dites, vous faites, vous êtes.

3e personne du pluriel

ils/elles

ils/elles Ces pronoms sont <u>souvent</u> le sujet d'un verbe.
Trouve le verbe qui accompagne **ils** ou **elles**.
Ce verbe doit se terminer par **ONT** ou **ENT**.

Exemples: ils aiment, elles aimèrent, ils finissent, elles pourront,
ils prendront, elles sont, ils allèrent, elles voulaient...

Le conditionnel

Truc: LES "SI" N'AIMENT PAS LES "RAIS"

Si j'avais de l'argent, je ferais le tour du monde

Une phrase avec **si** contient toujours 2 PROPOSITIONS, donc 2 VERBES

1 — **Si j'avais de l'argent,** — Le verbe immédiatement après **si** se met à l'**imparfait**

2 — **je ferais le tour du monde** — Le verbe de la proposition principale se met au **conditionnel**